UniRío editora

Filosofar con niños

Reflexiones en torno a la práctica

J. M. Moretti, Joaquín Vazquez, Pablo Olmedo, Juan Salinero, Florencia Porporato, Susana Ivulich y María. C. Tissera





Filosofar con niños : reflexiones en torno a la práctica / Susana Ivulich ... [et al.]. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2017.
Libro digital, PDF - (Académico científica)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-688-201-9

1. Filosofía. 2. Educación de la Primera Infancia. I. Ivulich, Susana
CDD 370.7

Filosofar con niños. *Reflexiones en torno a la práctica*
Susana Ivulich - Mauricio Moretti - Pablo Olmedo - Florencia Porporato -
Juan Andrés Salinero - María Clara Tissera - Joaquín Vazquez

Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309 – Fax.: 54 (358) 468 0280
editorial@rec.unrc.edu.ar - www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/

Primera edición: *febrero de 2017*
ISBN 978-987-688-201-9
Ilustración de tapa: *María Clara Tissera*



Índice

Presentación

Cuando se intenta comunicar la experiencia y se la cuela por el filtro de la singularidad no se puede evitar recurrir a la palabra. Dentro de las posibilidades que dicho recurso presenta, optamos, en las páginas que siguen, por la utilización de un registro que privilegia la transmisión clara de las conclusiones, inquietudes e interrogantes que la práctica de la filosofía con niños nos ha dejado, por sobre la estrechez de lo meramente conceptual. Pero este punto de partida no supone un distanciamiento de la teoría, sino que la implica. El encuentro entre ciertas ideas y posicionamientos intelectuales con la efervescencia de lo que ocurre en los talleres de filosofía con niños, posibilitó la escritura de los trabajos aquí reunidos, que son, a su vez, el resultado de la voluntad grupal no sólo de comunicar, sino también de interpelar desde la experiencia. Más aún, dichos trabajos son fruto de largos años de visitas a escuelas rurales y urbano-marginales de Río Cuarto y región; de muchas reuniones en las que se discutieron textos y autores; de un largo rumiar sobre el estatuto de la infancia, la tarea del filosofar y los contextos en los que ambos se encuentran (si es que se encuentran).Es decir, han sido escritos y pensados desde la intersección de tareas de investigación y docencia, pero fuertemente nutridos por el arte, que se erige en estas páginas como refugio, guarida, cobijo y catalizador de la pregunta y el pensamiento.

El lector de este libro encontrará referencias teóricas de las principales líneas de investigación asumidas por los autores; diferentes modos y propuestas de abordar los encuentros con los niños; algunas potentes y no siempre coincidentes definiciones de infancia;consideraciones sobre las imposiciones y exigencias inherentes al filosofar; y, sobre todo, una insistente pregunta que asoma en todas la ventanas y golpea las puertas como la visita inesperada del cuervo de Poe: *¿Qué es y cómo es posible un taller de filosofía con niños?*

¿Cómo es, en líneas generales, un encuentro de los talleres de filosofía con niños?

Joaquín Vazquez

I. *Sobre el taller y su dinámica*

Al momento de escribir estas líneas, cuyo objetivo es más el relato de algunas experiencias docentes que la exposición teórica o conceptual, me siento desnudo. Quizás se deba a que la rutina de la vida académica exige de la escritura el cumplimiento de pautas claras y rigurosas, que tienden a estandarizar la forma y extensión de todo texto y que, acostumbrado a eso, me cueste encontrar cierta soltura de la palabra en un trabajo con horizontes más amplios que los estrictamente vinculados con la investigación universitaria. No sé a qué se debe esta sensación de intemperie, pero sí que es semejante a la que ha matizado la mayoría de los encuentros con los niños durante el breve tiempo de mi actividad docente y que, justamente por eso, me incita a no valerme de las formas usuales para escribir lo que realmente quiero escribir. Elijo, entonces, una forma de exposición más pasional que conceptual o rigurosa, más caótica y, por eso, más cercana a la experiencia cotidiana de los talleres de filosofía con niños, siempre gratamente propensos a la imprevisibilidad, el desorden y la emotividad.

Esta triple propensión de los talleres es también lo que los hace posibles, ya que el encuentro de la multiplicidad de contingencias que ocurre en el aula, afinca el diálogo en ese trasfondo que burbujea en cada intervención. Es que lo que acontece allí excede cualquier planificación, de la que los talleres no carecen, pero que funciona apenas como un catalizador, la chispa inicial del incendio, que en su avance dibuja formas caprichosas y que no se mueve en una única dirección.

En los talleres de filosofía con niños no se enseña ni, mucho menos, se evalúa. Pero, ¿qué se hace entonces? Se pregunta. Así de simple y así de difícil, porque la pregunta toma rumbos inesperados yendo de lo inmediato y, al parecer, obvio, a lo que la vida cotidiana, sometida a la lógica de la utilidad, se esfuerza por mostrar como oscuro, abstracto o lejano. La pre-

gunta se comparte y se replica en el diálogo, y aunque sus ecos no se dejen escuchar con claridad, suele cobrar tal densidad que hasta las manos más tímidas se levantan para intentar dar cuenta de ella. Cada intervención de los niños la actualiza y la dota de nuevos sentidos, reconfigurando el diálogo y redirigiéndolo hacia destinos imprevistos.

En el medio de ello, son sus palabras las que hilvanan la diversidad de sentidos posibles, las que traducen las experiencias individuales y las que sostienen las preguntas compartidas. En su base se encuentran, en todos los casos, múltiples itinerarios biográficos que a cada instante se dan cita para *pensar en común*, más allá de las diferencias individuales, un problema contenido en alguna obra de arte que detone la conversación sobre lo que sienten, creen, piensan y entienden los pequeños.

En este punto se hace necesario aclarar cuándo o cómo comienza el diálogo y cómo esa mínima propuesta temática actúa como chispa inicial del incendio. En casi todos los encuentros nos valemos de algún recurso artístico o juego para dar comienzo al taller. Los primeros pueden ser cuentos, poemas, pinturas, grabaciones, cortometrajes. Lo mismo se aplica en el caso de los segundos, que pueden ser grupales, individuales, físicos, verbales, privilegiando preferentemente aquellos que tengan una dinámica que alimente una percepción inusual o diferente del mundo inmediato. Estas actividades no duran, en ningún caso, más de un tercio del encuentro, ya que la atención principal de los talleres debería estar puesta en el diálogo posterior a la actividad inicial.

El paso de estas actividades al diálogo se lleva a cabo de manera muy simple: por medio de una pregunta que sea lo suficientemente amplia como abarcar la totalidad de emociones, pensamientos y experiencias recientes de los pequeños en torno del cuento oído, el juego realizado, el cortometraje visto, etc. Insistimos: la pregunta debe ser lo suficientemente clara y amplia para no reducir las posibles respuestas e interpretaciones. Pongamos un ejemplo para clarificar esto. Si el cuento narrado fue *El libro de arena*, de Jorge Luis Borges, las preguntas iniciales podrían ser, "¿Cuál es el problema central del cuento?" y "¿Por qué?". Como puede verse, en ninguno de estos casos se orientan de manera obvia las respuestas. La pregunta debe poder despertar múltiples interpretaciones. No es lo mismo preguntar "¿Cuál es el problema central del cuento?" (más allá de que estemos suponiendo que hay un *problema central*) que preguntar "El cuento, ¿se trata del infinito?". En esta última pregunta el docente estaría cargando con sus propios conceptos e interpretaciones a los niños, cosa que los talle-

res de filosofía buscan evitar por todos los medios. Evidentemente, el tema del infinito refulgirá en las primeras intervenciones, pero si lo forzamos a emerger, lo más probable es que los pequeños den por terminada la conversación después de una o dos intervenciones. Por supuesto, la pregunta clave sería "¿Qué es el infinito?", y partiendo de ella se pueden pensar muchas más, algunas subsidiarias y otras consecuentes. Pero el concepto "infinito" debería poder aflorar sin condicionamientos. En primer lugar, porque sería una evidencia de que los chicos estuvieron atentos al cuento y de que lo pasaron por el filtro de su propia vida. Y segundo, porque de esa forma no cometemos el acto intelectualmente violento de esperar una respuesta única.

Seguramente, alguno de los presentes responderá de manera extraña, incomprensible. Otro lo hará con un rigor conceptual apabullante. También habrá casos de respuestas tan bellas, tan hermosamente expresadas, que nos dejarán al borde las lágrimas. Pero lo más frecuente son las anécdotas, que hay intentar mantener dentro de ciertos límites, porque el exceso de intervenciones anecdóticas no permite el distanciamiento mínimo que exige el pensamiento respecto de lo que se quiere pensar. Si nos mantenemos al nivel de lo anecdótico, no podremos separarnos de ello, lo que significa que no podremos valernos de su fuerza para pensar *otra* cosa. Sin embargo, la anécdota, si es aprovechada adecuadamente, potencia el diálogo y lo lleva mucho más allá de los límites previstos, porque lo que se relata en ella es la propia vida del niño. Entiéndase esto: en ella se relatan sus intereses, motivaciones y preocupaciones. En la anécdota el niño habla de sí. Que elija el espacio del taller para contar algo que le pasó es evidencia, por un lado, de la afinidad entre su vida y los problemas que se están planteando en el aula. Por otro, de que la propuesta temática y las diversas intervenciones han rozado alguna fibra íntima que se expone en el relato compartido de lo que le pasó a él o a un conocido. Bajo lo anecdótico habría que poder ver el proceso por el cual el niño ha traducido sus experiencias vitales a un lenguaje que las resignifica y las somete a la escucha de sus compañeros y del docente. Y eso sólo se consigue repreguntando por los motivos por los que se asoció esa experiencia particular a la clase. La pregunta introduce la distancia necesaria entre pensamiento y experiencia para poder realizar una síntesis ulterior en la que ambos queden contenidos y fundidos. También hace las veces de factor de cohesión de las palabras de los niños, conteniéndolas y llevándolas más allá de sí, explotando la totalidad de posibilidades semánticas y referenciales inherente a las mismas, al inquirir incluso por el sentido dado a cada palabra.

En los casos en los que el diálogo se torna extenso y profundo, el docente puede tratar de ir recuperando oralmente las intervenciones y recordando para todos qué se fue diciendo en el transcurso del encuentro, enfrentando posiciones y resaltando contradicciones. Ese ir y venir constante entre las distintas intervenciones, permite que, de creerlo necesario, los niños reformulen su argumentos y reconozcan sus disensiones, acuerdos y puntos inconciliables. Pero se hace necesario destacar algo fundamental: nunca el objetivo último es la respuesta, porque lo que se busca en los talleres es la apertura y no la clausura de sentidos. Aunque la respuesta sea lo que con frecuencia se espere después de una pregunta, pueden ocurrir algunas cosas que nos fuercen a corrernos del lugar de lo esperable.

En muchos casos, ante la formulación inevitable de una pregunta, ante su peso y contundencia, ante una formulación auténtica y no meramente especulativa, puede suceder que sólo advenga el silencio de parte de los niños. Un silencio llano, sin arrugas ni pliegues, donde confluyen y se conjugan perplejidad, estupor, lucidez e incertidumbre. Un silencio con esos matices es, paradójicamente, un silencio elocuente, un silencio que puede expresar, quizás, mucho más que cualquier verbalización. El silencio no es, entonces, un enemigo del diálogo, sino una de las tantas formas de expresión que se dan cita en el espacio anómalo de los talleres.

También es posible que alguna intervención se imponga por sobre las demás, ya sea por la claridad argumentativa, la forma en la que fue enunciada o la fuerza persuasiva. Por lo general, en esos casos, la pregunta parece marchitarse o debilitarse ante lo que parece una respuesta sólida. Incluso uno mismo, como docente, se fascina ante eso que acontece en el diálogo y le cuesta reponer la pregunta ante la potencia de ciertos argumentos, sostenidos, en muchos casos, por una lógica que antecede y excede las vidas que se encuentran en el espacio del taller. Las posibilidades allí son, o bien cambiar la perspectiva desde la que se pregunta para encontrar el hilo que entrama la argumentación y poder ponerla patas arriba; o bien, se da por finalizado el diálogo y se pasa a alguna otra actividad donde el foco de la atención no esté puesto en lo estrictamente argumentativo. Por ejemplo, se puede proponer la realización de un dibujo, un poema, una serie de movimientos corporales, etc., que den cuenta de sus sentimientos en relación con las preguntas formuladas y las respuestas dadas. Las consignas para esto deben ser pensadas de forma semejante a las preguntas, es decir, deben ser lo suficientemente concisas como para sostener el vínculo temático de la conversación previa con la actividad a realizar, pero dándoles a los pequeños un cómodo margen de libertad.

En lo dicho hasta aquí, hemos intentado mostrar al menos una forma posible de abordar los talleres de filosofía con niños. Lo escrito es apenas un bosquejo hecho por el débil trazo de un lápiz, que en la práctica cotidiana cobra definición, nitidez y hasta relieve. Porque los intentos por relatar y describir lo que *acontece* en el encuentro con los niños resultan precarios frente a la densidad que cobra el mundo en esos breves cuarenta o cincuenta minutos. La palabra que pueda darse sobre la *experiencia* de los talleres de filosofía con niños, no la agota, sino que apenas la rodea, la circunvala, resbalando sobre su corteza. Es que bajo la dinámica descripta hay algunos supuestos pedagógicos que diferencian a los talleres de cualquier otra materia o disciplina curricular, pero no sólo en lo procedimental, sino también en lo metodológico e ideológico. A continuación veremos algunos de ellos.

II. *Sobre los supuestos pedagógicos del taller*

1- *En los talleres de filosofía con niños no se enseña*. Primero, como se dijo anteriormente, porque rechazamos la idea (y la práctica) por la cual el docente transmite un contenido específico en un plazo de tiempo determinado, en el que quien *no sabe* adquiere el *saber*. En segundo lugar, no se enseña a pensar, sentir o preguntar, como en más de una ocasión nos sugirieron algunos compañeros docentes. Los niños ya piensan, sienten y preguntan por su cuenta. No necesitan que nadie les enseñe. La posición intelectual por la que se *instruye* al niño, conduciéndolo gradualmente del menos al más, del sonido a la letra, de la letra a la palabra, de la palabra a la oración y así hasta el último año de la escolarización, supone una desigualdad jerárquica constitutiva del sistema educativo.[1] Esa desigualdad es, en todos los casos, cuantitativa y cualitativa. El docente siempre sabe más

1 Hablar de "sistema educativo" muestra a las claras la idea de *totalidad ordenada* que se encuentra larvada en el mundo técnico y que se inocula biopolíticamente sobre los cuerpos que se hallan insertos en el dispositivo educativo. La *sistematicidad* es propia de una visión de mundo que privilegia la reproducción de Lo Mismo por la negación de Lo Otro. En el plano educativo, se enuncian los objetivos de una forma pero se los lleva a cabo de otra; se resalta la importancia de formar *sujetos críticos*, pero sin dejar de ligar la educación a la reproducción de los esquemas heredados. El poder/saber sigue ejerciéndose unidireccionalmente. El último eslabón de la cadena del control es el niño. Pero es necesario destacar que esta *lógica* excede a todos los individuos en ella inscriptos. Para esto, ver: Del Barco, O. "Racionalidad y represión", en *El abandono de las palabras*. Letra Viva. Bs. As. 2010. Y también: Foucault, M. *Vigilar y castigar*. FCE. México. 2015.

y mejor, por lo que puede *enseñar*. Nosotros nos posicionamos pedagógicamente en contra de eso. Porque la consecuencia de dicha educación es el embrutecimiento y el afianzamiento de una diferencia insalvable entre quienes ejercen el poder en las aulas y los supuestos *sujetos críticos* que pretenden formar. Y escribimos "supuestos" porque el mentado discurso pedagógico se legitima desde la impostura. Hace explícita la intención de formar *sujetos críticos*, pero fácticamente no hace más que reproducir, al interior de la práctica docente cotidiana, una opresión para nada sutil.[2]

2- *Así como no se enseña, en los talleres tampoco hay evaluación.* La acción de medir el grado de adquisición de los *contenidos dados* responde a necesidades propias de la *lógica* descripta en el supuesto 1. La evaluación se realiza en las aulas bajo el criterio docente y es una forma de valoración cuantitativa de los resultados alcanzados por los alumnos en un determinado período de tiempo. En ella se supone siempre un modelo ideal con el que se compara el desempeño particular del alumno, a quien le corresponde una calificación en una escala axiológica. Ahora bien, sería muy ingenuo creer que la nota sólo indica el desempeño del sujeto R para dar cuenta de la materia X en el momento Q, porque tras la acumulación de calificaciones, tanto el docente como los alumnos construyen inevitablemente una percepción propia y de los demás que los diferencia cuantitativa y cualitativamente. Por eso, para que la igualdad sea efectiva y no un concepto vacío o el recurso retórico de un discurso políticamente correcto, debe ser un punto de partida y no un objetivo de la educación. La evaluación es, en todos los casos, un mecanismo de reproducción de la desigualdad. Por eso, en los talleres de filosofía con niños ni enseñamos ni evaluamos: compartimos dialógicamente inquietudes, problemas y preguntas, sosteniendo un espacio de resistencia a la *lógica* instrumental, donde la libertad es una práctica concreta.

3- *El lugar que ocupa el docente en el taller es el de un igual entre iguales.* Se limita a proponer una temática, a inquirir por las razones que llevan a los pequeños a sostener sus interpretaciones, creencias y posiciones en torno a dicha temática; a incitar al intercambio de argumentos sobre las diversas posiciones y a tratar de mantener un orden mínimo que garantice el diálogo. No enseña nada. No evalúa. No dogmatiza. El taller de filosofía con niños es un espacio anómalo en el sistema educativo, donde no se espera que lo que allí sucede sirva para algo. La filosofía no sirve, ni como

2 Para ver esta cuestión en profundidad: Ranciere, J. *El maestro ignorante*. (varias ediciones).

esclavo ni como útil. Su extraño estatuto se potencia con la infancia, se conjuga con ella. Por eso el docente, más que enseñar, intenta contagiar una voluntad que cuestiona todo orden establecido. De allí la afinidad entre filosofía e infancia. Puede que en ninguna otra etapa de la vida haya tantas preguntas a flor de piel como en esta última.

4- *El uso de la preposición "con" no es indistinto para referir a los talleres*. En efecto, que estos sean *con* y no *para* niños, supone un posicionamiento teórico específico donde no se piensa a la filosofía como una *adaptación* hecha a la medida de la niñez; tampoco se la considera a ésta última como franja etaria o etapa psico-biológica que necesite de *adaptaciones*, ya que ello sería una mera reproducción del paradigma educativo adultocéntrico, cuyo único fin es preparar a los niños, seres impotentes e inacabados, para la vida adulta. Detrás del uso de la preposición "con" hay, entonces, una sólida concepción de la infancia y de la filosofía.[3]

5- *Los talleres de filosofía con niños no son un complemento de otras materias,* por motivos similares a los dados en los supuestos anteriores. Si bien pueden abordar temáticas relacionadas con otras áreas, son autónomos. Como ya se señaló, la filosofía no debería someterse ni ideológica ni utilitariamente a ninguna prescripción formal ni de contenidos. De allí que no sea un espacio donde se *refuercen* temas ni, mucho menos, un apéndice educativo carente de identidad y a la espera de que se le dicte su función.

6- *La igualdad está a la base de los talleres, no hay diferencias jerárquicas en el aula.* Esto significa que dicha igualdad no es el resultado de un largo proceso por el que el alumno, al finalizar la escolarización, alcanzaría cierto grado de acabamiento que le permitiría considerarse como *igual* al resto de la sociedad. Por el contrario, la igualdad sólo es tal cuando se encuentra presente *siempre-ya* en todas las instancias y momentos de la educación.

7- *En los talleres, la pregunta, el cuestionamiento y la búsqueda cobran fuerza ética, son un deber*. Si existe la posibilidad de formular una pregunta, debe hacérselo. Se cuestiona y se busca incluso frente a la incomodidad más extrema del pensamiento. No debería haber situación, por difícil, abstracta o dura que fuere, que limite el preguntar, siempre que éste sea auténtico y se encuentre sostenido por un deseo estrictamente filosófico.

8- *La filosofía no es autoayuda ni una herramienta para el enriquecimiento personal.* A pesar del ya largo auge de los discursos empresariales asociados

---

3 Para esto, pueden verse algunos de los libros de la extensa obra de Walter Kohan. Recomendamos: Kohan, W, *Infancia, entre educación y filosofía*, Laertes, Barcelona, 2004.

a una espiritualidad de librería-bar, a una religiosidad mediocre diluida con la soda del éxito, el bienestar y el goce inmediato, es cosa de todos los días encontrarse con gente que asocia a la filosofía con estos negocios. No es intención de los talleres que los niños *mediten*, *se encuentren a sí mismos*, devengan *individuos optimistas*, se conviertan en *mejores personas*, o aprendan *valores*. La filosofía, creemos, es transgresión de lo establecido y aceptado pasivamente, es un constante cuestionamiento acerca de las causas de todo lo concebible; pero también, y sobre todo, es la promesa siempre renovada de un nuevo sentido, arduamente buscada por el camino más tupido y oblicuo; es, a largo plazo, un modo de vida que comienza y termina en la pregunta. De allí que rechacemos explícitamente la voluntad, al parecer (y sólo al parecer) bienintencionada, de aquellos que sólo se permiten preguntar por lo social y políticamente correcto. "¿Qué es la felicidad?", "¿y la alegría?", "¿cómo ser felices?", son preguntas que se suele esperar que los niños respondan en los talleres (eso en el mejor de los casos, porque en otros se espera que a los niños se les den las respuestas). Frente a eso, preguntamos, por ejemplo: "¿Qué es la muerte?", "¿Por qué estamos vivos?", "¿Hay tal cosa como el amor?", etc.

Ahora bien, esto no supone la imposibilidad de entregarse a una creencia o una idea. Por el contrario, lo que esperamos (al menos individualmente: lo que espera quien escribe estas líneas) sea una consecuencia de los talleres de filosofía con niños, es una subjetividad moldeada sólo por el fuego, por el ardor de la pasión de la pregunta, por la afirmación plena de una vida que se asume como tal en el cuestionamiento de toda imposición, en la crudeza de ser en *esto* donde se es.

El juicio sobre la infancia: ¿se puede evaluar en los talleres de filosofía con niños?

Pablo Olmedo

Ante la propuesta de incorporar los talleres de filosofía con niños a la currícula de las escuelas primarias, se formulan, habitualmente, estos interrogantes: ¿cómo se evalúa en un taller de filosofía? ¿Cuáles son los criterios de acuerdo a los cuáles puede determinarse si un alumno aprendió algo o nada de filosofía en esos espacios educativos? Estas preguntas –que suenan casi como objeción- provienen de una idea muy difundida, aceptada como "natural", que puede formularse del siguiente modo: todo proceso educativo debe contar con una instancia evaluativa, una instancia que permita cuantificar el grado de aprendizaje del alumno, que permita al docente verificar que algo ha enseñado. Puesto que el sistema educativo tiene el propósito de asegurar un nivel mínimo de formación para los niños que lo transitan, la exigencia de una evaluación se presenta como ineludible, como una de las principales herramientas para acreditar que todos los alumnos han alcanzado el nivel de conocimientos obligatorio. Siguiendo la lógica de esta argumentación, podría concluirse, entonces, que la educación es un proceso que debe culminar, indefectiblemente, con una evaluación que dé cuenta de su carácter más o menos fructífero.

No obstante, más allá de estas exigencias –asentadas en una necesidad que parece, lo repetimos, "natural"-, quienes dictamos talleres de filosofía con niños no podemos más que contestar que éstos no pueden contar con una instancia evaluativa; o, al menos, no pueden adoptar un modelo evaluativo que siga los mismos criterios que los de una asignatura habitual. Esta imposibilidad no se basa en una pretendida voluntad de diferenciación, ni en una posición arbitraria, carente de fundamentos. Antes bien, el escollo debe buscarse en las características de la tarea filosófica; más precisamente, en las características de la tarea filosófica realizada en conjunto con los niños. Y, por qué no, en una manera particular de comprender el proceso educativo.

La filosofía es un saber específico, un conjunto de conocimientos que conforman una disciplina. Ciertamente, cuando alguien se inscribe en la carrera de filosofía para obtener un diploma que lo acredite como un profe-

sional de ese campo, debe cumplir con determinados requisitos para alcanzar el objetivo. El estudiante universitario de filosofía debe leer una buena cantidad de textos, debe aprender una serie de conceptos, debe adquirir la capacidad de elaborar escritos de carácter académico y debe probar en cada uno de los exámenes que es capaz de reconstruir los argumentos principales de los diferentes autores o corrientes de pensamiento que ha estudiado. Aquí sí hay evaluación, en el sentido del término al que estamos acostumbrados, pues el estudiante debe acreditar su capacidad para ser reconocido luego como un profesional, es decir, como alguien que se ha formado en un área del conocimiento y puede desempeñarse en ella con suficiencia, en el caso de la filosofía, generalmente, como docente o como investigador.

Pero en los talleres de filosofía con niños no ocurre lo mismo que en la enseñanza de filosofía en la universidad. Habitualmente, los talleres que están a nuestro cuidado, comienzan con la narración de una historia; un cuento "para niños" o "para adultos",[4] que es adaptado, sin perder de vista su valor literario, para ser contado a alumnos de la escuela primaria. Luego de haber culminado la narración, el docente interroga a los niños a cerca del relato. A veces la pregunta se enfoca en algún pasaje puntual de la historia, otras es solamente un interrogante general que tiene el propósito de que sean los niños los que identifiquen los elementos que les resulten

4 La distinción entre literatura infantil y literatura a cecas, suele ser problemática. Es cierto que existe mucha literatura escrita pensando puntualmente en niños. Pero esto no parece ser un criterio suficiente para determinar la calidad de dicha literatura. Consideramos que la literatura debe pensarse sin adjetivos, como dice María Teresa Andruetto. Esta escritora afirma: "La tendencia a considerar la literatura infantil y/o juvenil, es un peligro porque parte de ideas preconcebidas sobre lo que es un niño y un joven y porque contribuye a formar un ghetto de autores reconocidos, incluso a veces consagrados, que no tienen entidad suficiente como para ser leídos por lectores a secas. Si la obra de un escritor no coincide con la imagen de lo infantil o lo juvenil que tienen el mercado, las editoriales, los medios audiovisuales, la escuela o quien fuere, se deduce (inmediatamente) de esta divergencia la inutilidad del escritor para ser ofrecido en ese campo de lectores potenciales. Así la literatura para adultos se reserva los temas y las formas que considera de su pertenencia y la literatura infantil/juvenil se asimila con demasiada frecuencia a lo funcional y lo utilitario, convirtiendo a lo infantil/juvenil y lo funcional en dos aspectos de un mismo fenómeno", Andruetto, M. T., *Hacia una literatura sin adjetivos*, Comunicarte, Córdoba, 2009, p. 36. Atendiendo a estas ideas, en nuestro de grupo de trabajo, optamos por narrar a los niños cuentos tanto de los considerados, habitualmente, como infantiles, como cuentos que se inscriben dentro de la literatura "para adultos". Lo importante, no es tanto el adjetivo que determina para qué edad es el texto, sino la riqueza literaria, simbólica y metafórica del texto. Este problema es desarrollado con mayor amplitud en el artículo "Filosofía con niños: Un modo de pensar con la obra de arte" de María Clara Tissera, presente en este volumen.

significativos, que despierten su perplejidad y los movilicen a pensar. Casi nunca el plan resulta tal como había sido diseñado. Muchas veces, preguntamos a los niños sobre algún elemento del relato en función de una temática que hemos elegido, y obtenemos como respuesta algo que no se corresponde con esa temática: la clase adopta, entonces, un nuevo rumbo. Otras, pedimos que señalen elementos de la historia que les resulten curiosos por alguna razón, y mencionan, justamente, aquellos que nosotros nunca habríamos mencionado. En los talleres lo planificado suele naufragar, en medio de un torrente de ideas que nada tienen que ver con las expectativas previas del docente. Lo paradójico es que, justamente en estos casos, cuando acontece algo que no esperábamos, que no estaba contenido en nuestros planes, es cuando podemos decir que la clase fue fructífera. La pregunta que se impone inmediatamente es: ¿cómo evaluamos esto? ¿Cómo podemos medir lo imprevisible?

Los dos ejemplos que hemos mencionado, el de la filosofía en la universidad y el de la filosofía con niños, nos revelan dos caras de una misma moneda. La filosofía es, en efecto, un saber sobre una tradición conceptual, que aquellos que se dedican a ella deben conocer, si no quieren ser la encarnación paroxística de Pierre Menard.[5] Pero la filosofía es, también, una experiencia: la experiencia de adentrarse en las sendas del pensamiento, de un pensamiento que pone en cuestión aquello que creíamos que para nosotros es lo más cotidiano. Un filósofo alemán del siglo XX, Martin Heidegger, sostiene que la pregunta fundamental de la filosofía es "¿por qué hay entes y no más bien la nada?", es decir, ¿por qué existen las cosas? ¿Por qué hay mundo?, ya que perfectamente podría no existir nada. Esta interrogación se revela más vertiginosa cuando en lugar de la palabra "cosas" o "mundo", coloco la palabra "yo", es decir, cuando pregunto: "¿por qué existo yo mismo?, si podría no existir". Si asumimos estos interrogantes radicales como una actitud que el filósofo puede mantener ante el mundo, podemos pensar la tarea filosófica, no sólo como un trabajo con textos, sino, además, como una actividad que compromete la totalidad de nuestra vida. A la hora de filosofar con niños, buscamos propiciar éste último rostro de la filosofía y, en mucha menor medida, aquel otro rostro que señala

5 Decimos paroxística, porque el personaje de Borges emprende deliberadamente la escritura del Quijote, consciente de lo extraño de su empresa, pero armado de razones para justificar su concreción. Por el contrario, un estudiante de filosofía, que no conozca la tradición, afirmaría novedades a cada momento, sin saber que otros ya han recorrido esas sendas del pensamiento.

el trabajo conceptual.[6] Ahora bien, nuevamente nos preguntamos: ¿cómo puede esto ser evaluado?

Para abordar este interrogante, intentaremos adoptar una actitud filosófica ante el problema de la evaluación. Esto implica poner en cuestión, con el mayor grado de radicalidad posible, la legitimidad de la evaluación en cuanto acto educativo. Preguntaremos, entonces, ¿por qué toda actividad educativa debe ser evaluada? Y, en caso de que asumamos que el vínculo entre educación y evaluación es inescindible, podremos pregunta aún: ¿toda evaluación debe ser una medición? ¿No podemos pensar otra forma de culminar un proceso educativo? ¿Puede pensarse una educación sin evaluaciones? Ciertamente, la idea de evaluación presupone otra idea, según la cual todo proceso educativo consiste en la realización de un plan previamente diseñado por el docente o por un ministerio. La evaluación no sería otra cosa que la constatación de que se ha cumplido con dicho plan. De este modo, podemos preguntar también si todo proceso educativo debe concebirse como la realización de un plan. Es decir, podemos colocar nuestro problema en perspectiva histórica para investigar si siempre la educación fue un proceso planificado.

El historiador francés Philipe Ariés se ha ocupado de estudiar el proceso mediante el cual se configura lo que él denomina como el "moderno sentimiento de infancia". Su tesis puede ser formulada de la siguiente manera: lo que nosotros, hombres modernos, entendemos por "infancia" –y con esto decimos: el modo en que tratamos a los niños, lo que consideramos que ellos necesitan, los sentimientos que experimentamos ante las distintas circunstancias de sus vidas- es el resultado de un paulatino desarrollo histórico, de modo que, en otras épocas, los niños no eran tratados de la misma manera en la que nosotros actualmente los tratamos. En efecto, Ariés señala que recién a partir del siglo XVII se comienzan a percibir, en las sociedades

6 En manera alguna estamos diciendo que la filosofía con niños deba apartarse del trabajo con conceptos. La mayoría de las veces, en los talleres, niños muy pequeños ponen en juego reflexiones muy complejas que presuponen conceptos clásicos de la tradición filosófica. Además, el trabajo con el pensamiento, sea con niños o con adultos, implica la tarea de pulir progresivamente las palabras con las que damos cuenta de las ideas que queremos comunicar. La diferencia entre el trabajo filosófico en cercanía de niños y el trabajo filosófico en la universidad, radica en que en el primer caso, no se exige a los niños que reconstruyan argumentos de filósofos de la tradición, dando cuenta del trabajo con sus textos. Pero no esto no significa que no se pida a los niños que den cuenta, de la mejor manera que puedan, de sus ideas; y para ello, deben utilizar conceptos, imágenes, analogías; todas operaciones cognitivas que ellos, para nuestro asombro, ponen en juego con mucha ductilidad.

europeas occidentales, signos que indican una nueva forma de considerar la infancia. El historiador señala que en la Edad Media, "los niños estaban junto con los adultos en la vida cotidiana, y cualquier agrupación de trabajo, de diversión o de juego reunía simultáneamente a niños y adultos".[7] Es decir, no existía una separación clara entre el mundo de los adultos y el de los niños. Esta mixtura responde a una concepción naturalista de la infancia, dentro de la cual el niño es concebido como un miembro más de la comunidad, a quien su familia debe asegurarle la subsistencia durante los primeros años de vida, hasta que adquiera las capacidades necesarias para llevar adelante el trabajo en común con los adultos. Este modo de tratar a los niños, tan ajenos para nosotros, sufre una mutación que el historiador percibe, no sin curiosidad:

> …aunque las condiciones demográficas no se hayan transformado mucho desde el siglo XIII al XVII –nos dice-, y aunque la mortalidad infantil se haya mantenido en un nivel muy elevado, aparece una nueva sensibilidad que otorga a esos seres frágiles y amenazados una particularidad que se ignoraba antes de reconocérsela: parece como si la conciencia común no descubriese hasta ese momento que el alma del niño también era inmortal. Ciertamente la importancia dada a la personalidad del niño está relacionada con una cristianización más profunda de las costumbres.[8]

Ariés no puede dar cuenta de manera exhaustiva de las causa que provocan esta mutación, las condiciones demográficas no habían cambiado tanto, los índices de mortalidad infantil no habían descendido, nos dice; no obstante, arriesga una explicación: es la "cristianización" de las costumbres lo que hace que el niño emerja en medio de la comunidad como ese ser frágil e indefenso, portador, al igual que el adulto, de un alma inmortal. Como un ser que debe ser cuidado, atendido en sus necesidades, no solamente biológicas, sino también espirituales y morales.

No es nuestra intención aquí reconstruir pormenorizadamente el proceso descrito por Ariés. Lo que sí nos interesa es señalar dos cuestiones. Por una parte, la idea de que nuestro modo de tratar la infancia es el resultado de un proceso histórico, y por lo tanto, puede modificarse; de hecho, no es difícil constatar que se encuentra en un proceso de modificación cons-

---

7 Ariés, Ph., *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen,* Taurus, 1987, cap. II.

8 Ibídem

tante. Por otra, tendremos que señalar que esta nueva sensibilidad hacia los niños, trajo consigo la creación de una serie de prácticas tendientes a fomentar el desarrollo de estos seres nuevos, recién llegados al mundo, frágiles y necesitados de amor y cuidados. Al respecto, nuestro historiador afirma algo que puede sonar, al menos, curioso a nuestros oídos: "El hecho esencial es el siguiente –escribe-: la civilización medieval no tenía una idea de la educación", al tiempo que sentencia, "nuestra sociedad depende hoy día (y lo sabe) del éxito del su sistema educativo".[9] En efecto, una de las principales instituciones que adquieren fuerza a raíz de la modificación del sentimiento hacia la infancia, es la escuela. Durante la edad media, no existían instituciones dedicadas específicamente a la enseñanza de los niños. Aquellos que contaban con recursos, delegaban la educación de sus hijos a regentes. No existían planes unificados para la educación, configurados a partir de la gradación de los programas de enseñanza. Tampoco era necesario que los niños de determinada edad estuvieran juntos en un mismo grupo. Un maestro o regente, podía tener varios alumnos de diferentes edades, a quienes enseñaba lo mismo. La "correlación entre la edad y los estudios", apunta Ariés, es una "preocupación moderna". Esto no significa que en la Edad Media no se educaba a los niños, sino que el proceso de crianza, mediante el cual se transmitían al recién llegado al mundo los conocimientos y habilidades necesarios para la vida, estaba a cargo de la comunidad toda, y no sólo del núcleo familiar íntimo. Es justamente en la época moderna cuando "la familia deja de ser únicamente una institución de derecho privado para la transmisión de los bienes y el apellido, y asume una función moral y espiritual", es decir, asume la responsabilidad por el hijo, más allá de asegurarle la vida durante los primeros años y delegarle un apellido.[10] Para el cumplimiento de esta nueva función, acude en su ayuda una nueva institución: la escuela. Ariés señala que la sociedad moderna, indefectiblemente, tiene un "sistema educación, una concepción de educación, una conciencia de su importancia", y añade:

> Otras ciencias recientes, como el psicoanálisis, la pediatría y la psicología, se dedican a los problemas de la infancia, y sus consignas llegan a los padres a través de una vasta literatura de vulgarización. Nuestra sociedad está obsesionada con los problemas físicos, morales y sexuales de la infancia.[11]

---

9 Ibídem.
10 Ibídem.
11 Ibídem.

Volvamos ahora a nuestro problema. Nos interrogábamos, al comienzo de este escrito, acerca del lugar y la función de la instancia evaluativa dentro de las acciones educativas. Para abordar esta cuestión hemos dado un rodeo histórico, indagando el proceso mediante el cual se ha desarrollado el sentimiento moderno hacia la infancia, y con él, la institución encargada específicamente de educar a los niños: la escuela. Hemos constatado, a partir delos estudios de Ariés, que nuestra forma de concebir la infancia tiene una historia, y que también tienen una historia los procedimientos mediante los cuales los niños son educados en las escuelas. En este marco, el último pasaje que hemos citado nos interpela de una manera directa: ¿qué significa que "nuestra sociedad está obsesionada con los problemas físicos, morales y sexuales de la infancia"? La permanente necesidad de evaluar los procesos educativos por los que transitan los niños, ¿tiene algo que ver con esta obsesión? ¿Y la cantidad de saberes específicos sobre la infancia que se han dado cita en las últimas décadas?[12]

Sabemos que, en la medida en que los estados nacionales asumen que la educación es un derecho para todos sus habitantes, debe contar con determinados criterios de evaluación que les permitan constatar que la instrucción educativa es, más o menos, del mismo nivel en todas las regiones del territorio. Pero esto no nos impide cuestionar los criterios en función de los cuales se elaboran los sistemas de evaluación. Incluso, algo más sencillo

---

12 En uno de sus ensayos titulado *El enigma de la infancia. O lo que va de lo imposible a lo* verdadero, Jorge Larrosa llama la atención sobre la cantidad de discursos que se producen respecto de la infancia: "…podemos abrir un libro de psicología infantil –escribe- y sabremos de sus satisfacciones, de sus miedos, de sus necesidades, de sus peculiares modos de sentir y de pensar. Podemos leer un estudio sociológico y sabremos de su desamparo, de la violencia que se ejerce sobre ellos de su abandono, de su miseria. Tenemos bibliotecas enteras que contienen todo lo que sabemos de los niños y legiones de especialistas que nos dicen lo que son, lo que quieren y lo que necesitan en lugares como la televisión, las revistas, los libros, las salas de conferencias o las aulas universitarias", Larrosa, J. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000, p. 165. En contraposición a esta sobre determinación discursiva, Larrosa propone la idea de volver a ver en la infancia un enigma. El niño no debe ser concebido como un potencial adulto, que deba llegar a serlo mediante el cumplimiento del plan educativo, sino como alguien que era "imposible" antes de nacer, y que con su llegada al mundo se torna "verdadero". En este sentido, la "obsesión" sobre la infancia, de la que nos habla Ariés, no sería otra cosa que la voluntad de juzgar permanentemente si el niño va cumpliendo con los requerimientos para llegar a ser el adulto potencial que vive en él. Contra esta manera de concebir la educación, estamos tratando de pensar aquí un modo de educar a los niños, propiciando la realización de aquello que él puede hacer, por sí mismo, a partir de sus experiencias de niño, y no en función de un futuro respecto del cual no ha decidido nada.

todavía sería cuestionar los propios presupuestos a la hora de elaborar las herramientas de evaluación que utilizamos en nuestras clases. En efecto, no es algo extraño tener la sensación de que hemos sido injustos al momento de evaluar a algún alumno. El problema se plantea, en más de una ocasión, como un asunto con implicaciones éticas que nos obligan a pensar en el modo en que realizamos nuestra práctica. En el caso de los talleres de filosofía con niños, no es infrecuente que niños que en la mayoría de las asignaturas no alcanzan un desempeño suficiente, de acuerdo a los criterios evaluativos existentes, demuestren una capacidad muy aguzada de elaborar reflexiones creativas y críticas respecto de los problemas tratados. Y esta constatación no sirve tanto para realizar una valoración ingenua e exaltada de los talleres de filosofía, como para interpelarnos sobre el modo en que juzgamos el desempeño de los niños en las escuelas.

Antes de terminar, quisiera relatar una experiencia, en la que el plan trazado previamente para el taller naufragó, obligándome en el momento a reelaborar la clase a la luz de una observación realizada por un alumno. Como dije más arriba, los talleres, la mayoría de las veces, comienzan con la narración de una historia. En este caso narré, en una escuela rural, un relato anónimo de origen chino, llamado *El gorro rojo*. Realizaré aquí una trascripción de la versión del relato contada:

> Hace mucho tiempo, en un bosque, cerca de un pueblo de la China, vivía un viejito llamado ChugZu con su esposa. Todos los días, al atardecer, después de trabajar en su huerta, ChungZu se instalaba en su escritorio que tenía una ventana por donde se veía el bosque. Allí se dedicaba a escribir cuentos. Los domingos, ChungZu iba a la plaza del pueblo y contaba sus cuentos a todos los chicos que se juntaban para escucharlo. Sus cuentos eran muy hermosos, y los niños quedaban encantados con ellos.
>
> Un día, al atardecer ChungZu se sentó en su escritorio para escribir su cuento. Pero estaba tan cansado, y el sol le daba tan tibiamente en la cara, que no aguantó y se quedó dormido. Entonces tuvo un sueño. Soñó que un montón de mariposas se acercaban hasta él, y con voces de niños le decía que, en agradecimiento por sus hermosos cuentos, le regalarían un gorro rojo. Al despertar, ChungZu vio con asombro que arriba de su escritorio estaba el gorro rojo.
>
> Sin saber muy bien qué hacer, ChungZu salió de su casa y se sentó bajo un árbol en el bosque. Miró el gorro, era muy lindo, de un rojo

intenso, y decidió ponérselo. En eso, escuchó una conversación. Miró para arriba, y lleno de sorpresa se dio cuenta de que los que hablaban eran dos pájaros que estaban en una de las ramas del árbol.

-Estoy muy preocupado –decía uno de los pájaros.

-¿Por qué? –le preguntaba el otro.

-Es que vengo volando desde un pueblo del oeste, en donde hay un niño muy enfermo. Su padre sacó un árbol del patio de la casa. Si el árbol se seca, el niño morirá.

ChungZu no salía de su asombro. Pero igual decidió viajar al pueblo del oeste. Al llegar, empezó a preguntar por el niño enfermo. Como el pueblo era realmente muy chiquito, y todos se conocían, enseguida alguien le indicó dónde encontrarlo. ChungZu pidió hablar con el padre del niño y le contó la historia del sueño que había tenido, del gorro rojo que había aparecido en su escritorio y de la conversación de los pájaros que había escuchado. El padre lo miró desconfiado, pero como estaba muy preocupado por la salud de su hijo, decidió hacerle caso. Entonces fueron al patio y, entre los dos, plantaron nuevamente el árbol que había sido sacado.

Apenas el árbol empezó a dar hojas de nuevo, el niño sanó por competo. El padre estaba muy agradecido a ChungZu.

Desde ese día, ChungZu anda dando vueltas por el mundo, contándoles a los otros hombres las cosas que escucha de la naturaleza cuando se pone su gorro rojo.

Según el plan que había elaborado previamente para la clase, a partir de este breve relato discutiríamos el problema del vínculo del hombre con la naturaleza, la relación entre el sueño y la vigilia, la relación de causalidad existente entre un animal moribundo y un niño enfermo. Podríamos preguntar, por ejemplo: ¿es posible que un hombre sea capaz de escuchar y comprender la "voz" de otros seres de la naturaleza? ¿Cómo es posible que el personaje haya soñado con un gorro y luego el gorro haya aparecido materializado en el mundo de la vigilia? ¿Es posible que exista una relación causal entre el malestar o bienestar de una vida animal y el estado de salud una vida humana? Sin embargo, en contra de todos los pronósticos, uno de los niños dijo que lo que a él más le había llamado la atención de la historia es el hecho de que el viejito, luego de trabajar, se sentara en su escritorio,

mirara por la ventana y, de ese modo, se "inspirara" para escribir cuentos. Es decir, lo que más lo hizo pensar fue algo que ni estaba previsto en el plan de la clase: el fenómeno de la inspiración que, lejos de representar un parte central del relato, apenas está sugerido, como un dato anecdótico, que tiene el propósito de dar verosimilitud a la historia. La clase debió girar en torno de dicho problema, y cada uno de los participantes se avino a discutir sobre el fenómeno de la inspiración, que todos habían experimentado alguna vez.

¿Cómo evaluamos en este caso? A primera vista, lo más "importante" de la historia fue desatendido. ¿Debemos pensar, entonces, que el relato no fue comprendido con suficiencia? En absoluto. El relato fue comprendido, sólo que los niños centraron su atención en un problema que para ellos fue significativo. De aquí no se sigue inmediatamente que el docente deba renunciar a pensar sus clases, para entregarse a las ocurrencias espontáneas de los niños. La tarea de quien enseña sigue siendo fundamental, en cuanto debe pensar qué enseñar, cómo enseñarlo y para qué enseñarlo. Pero también debe asumir la responsabilidad de poner en juego el pensamiento en los talleres de filosofía, y ese acto suele colocarlo en la más profunda de las intemperies, ante la cual los planes previamente trazados no pueden brindar abrigo alguno.

Otro filósofo alemán del siglo XX, Walter Benjamin, se preocupó por pensar el problema de la educación. Hacia mediados de la década del '20, intentó confeccionar un programa para llevar adelante talleres de teatro para los hijos de los proletarios en Alemania. Benjamin señala dos elementos que, tal vez, nos sirvan aquí para pensar nuestro problema. Dice él que un programa de educación teatral para niños debe privilegiar la improvisación. Con esto no quiere decir que el docente no deba planear nada. Más bien, Benjamin sostiene que la clase pensada por el docente no debe consistir en un plan cerrado que los niños deban cumplir satisfactoriamente; sino en una serie de problemas que deben ser planteados a los niños, problemas que los interpelen a poner en juego sus capacidades creativas para resolverlos, de manera que deban improvisar para salir del brete en el que el docente los ha colocado. Benjamin afirma también, que en este proceso el docente debe estar atento a los "gestos" de los niños, que son para él señales que debe interpretar, para aprender de ellas.[13]

13 Benjamin, W., "Programa de un teatro infantil proletario" en *Papeles escogidos*, Imago Mundi, Buenos Aires, 2011, p. 69ss.

Podemos pensar la dinámica de un taller de filosofía con niños atendiendo a los señalamientos de Benjamin. Se presenta un relato, un problema, se cuenta con un "plan", con una guía de ruta para un posible periplo del pensamiento, se disponen todas las herramientas discursivas para que el proyecto llegue a buen puerto. Pero una vez que nos hemos embarcado en la clase, debemos estar atentos a los gestos de los niños, a las señales que ellos envían y que nos obligan reformular nuestra hoja de ruta, tal como sucedió en el caso de *El gorro rojo*. Evaluar, en este marco, no puede significar, solamente, la acción de constatar que los niños han cumplido con suficiencia los objetivos del plan trazado; sino que implica atender, además, a otros factores. Tal vez, en este caso, la acción de evaluar consista en constatar que se ha puesto en movimiento el pensamiento, que todos nos hemos avenido a reflexionar, de manera conjunta, sobre un problema.

Develar el carácter histórico de nuestro modo de tratar a los niños, y de nuestra forma de educarlos, nos permite pensar nuevamente qué es lo que pretendemos respecto de ellos. La atención que les damos, ha devenido, en más de una ocasión, en una "obsesión", como apunta Ariés. Nos preocupamos por ellos, hasta el punto de intentar determinar minuciosamente cada uno de los peldaños de desarrollo que deben atravesar. Esto no está mal, en la medida en que sea una preocupación noble, que no enmarque a las potencialidades de la infancia dentro de estrechos límites prefigurados por el mundo adulto. Cuestionar nuestra actitud hacia los niños, tal vez, nos permita reflexionar sobre lo que esperamos ellos; sobre el modo en que los juzgamos –qué otra cosa es evaluar, sino un modo de juzgar-; y, quizá, nos permita también, en cuanto docentes, pensar nuestra actividad no tanto como un proceso de planificación, sino como un proceso de composición creativa, de elaboración de sentidos, como una tarea amorosa hacia el saber y hacia esos radicalmente *otros* que nunca dejan de interpelarnos, los niños.

Filosofía con niños: Un modo de pensar con la obra de arte

María Clara Tissera

Hace algunos años comencé a dar talleres de filosofía con niños en un jardín de infantes de nuestra ciudad. La propuesta causó al principio cierta curiosidad en la comunidad educativa, quizás por el hecho de que la palabra filosofía dentro de la currícula de un jardín suena un tanto extraña, y por qué no, hasta ajena a las imágenes que tenemos tanto de la filosofía como de la infancia.

Comenzamos a disipar las dudas, no tanto a través del discurso sino del ejercicio mismo de filosofar, de la emergencia a través de la práctica de otra imagen de la filosofía, de la infancia y también de la literatura y el arte. Fue entonces cuando una de las maestras de la sala de cinco mostró su interés en acompañar y participar de los talleres de filosofía con niños. Ella venía realizando desde hacía muchos años un trabajo pedagógico a partir de cuentos y relatos, buscando rescatar el valor simbólico de las narrativas en la constitución de la subjetividad del niño. Nosotros, desde filosofía con niños, también trabajamos a partir de narrativas. Aquí es necesario precisar que cuando hablamos de *narrativa* no nos referimos sólo al texto escrito o de transmisión oral. Una narrativa puede ser corporal, visual, audiovisual, puede ser una pintura, una fotografía, una escultura, un film, una danza. Una narrativa es algo que está transido de sentido, que dice, que nos llama con su decir a pensar, a responder a ese llamado con las múltiples formas con las que nos es posible responder: desde la palabra, el silencio, el ademán.

Toda obra en su función narrativa llama a ser leída, y por tanto presupone un lector. Pero no un único lector, no un lector universal, capaz de leer *el* mensaje de la obra. Pues justamente la función dicente de la obra es interpelativa, la obra dice, llama, pero llama a cada quien por su nombre, por su historia, llama en singular. Cada lector lee desde su singularidad, desde su contexto, desde sus lecturas-experiencias de mundo previas. La relación con la obra nunca es univoca, homogénea y cerrada, sino más bien abierta y plural porque es una relación viva. Una obra nos interroga porque toca cierto ámbito de nuestra sensibilidad, porque evoca un recuerdo,

una sensación, algo que arraiga en el territorio de la experiencia vivida de quien la lee. En ese sentido, la obra no es transmisora de un único mensaje, sino que es justamente la pluralidad de sentidos que la habitan lo que hace que la obra hable en singular. Así como Heráclito nos anuncia que no entramos dos veces en el mismo río, así tampoco entramos dos veces en la misma obra, no la leemos de la misma forma, porque una relación viva esta siempre sujeta al devenir. Por un lado, al devenir de la obra en su pluralidad de sentidos, por el otro al devenir del lector que está llamado a responder a su influjo, siempre y en cada caso bajo distintas circunstancias, distintas experiencias vividas, distintas interpelaciones, distintas lecturas previas. Lo que el llamado de la obra trae es justamente la presencia de algo de nosotros mismos.

En los talleres de filosofía con niños trabajamos desde la perspectiva de la obra de arte como experiencia.[14] Iniciamos los encuentros con una ronda en la que se presentan en cada caso diferentes narrativas: orales, visuales, audiovisuales, y es la atmósfera generada por la presencia de la obra lo que abre el territorio propicio para el filosofar. La cercanía entre la obra de arte y la filosofía está dada por la noción de experiencia. Lo cual supone dejar de pensar a las narrativas en el ámbito educativo como una herramienta pedagógica y dejar de pensar a la filosofía como transmisión de cierto saber.

En esta ocasión lo que nos interesa puntualizar son algunas ideas en torno al abordaje de la obra de arte desde la perspectiva de filosofía con niños, intentando alumbrar de algún modo el camino que conduce a pensar con la obra.

Cuando comenzamos a transitar los talleres de filosofía con niños con la maestra de la salita de cinco, una de las cuestiones que llamó su atención fue que los relatos no se leen se narran, y que además las narrativas orales y

---

14 Es necesario precisar que la experiencia no es entendida aquí desde sus connotaciones pragmáticas y empíricas. Experiencia no es lo que hacemos, y por ende no tiene que ver con la práctica, tampoco es experimento, cálculo de probabilidades. La experiencia es siempre subjetiva, es eso que nos pasa, nos toca, nos conmueve y al pasarnos nos transforma. La experiencia no se hace, se padece porque no depende de nuestra voluntad sino que pertenece al ámbito del acontecimiento, por lo tanto la experiencia no se puede prever, ni controlar, ni anticipar, aunque sí es posible propiciarla. (Ver: Jorge Larrosa, *La experiencia y sus lenguajes*, "La formación docente entre el siglo XIX y el XXI"). Que la obra de arte suceda como experiencia implica anclar en este aspecto transformador de la lectura, antes que en sus aspectos didáctico-formativos. Para profundizar más en este aspecto sugerimos ver: Walter Kohan y Vera Waksman, *Entre la literatura y filosofía, en Filosofía con niños, aportes para el trabajo en el aula*. Novedades educativas, Argentina, 2000.

visuales con las que trabajamos en el taller no responden siempre necesaria y exclusivamente a lo que se conoce como literatura infantil ni tampoco a los criterios ilustrativos destinado a los niños. Este abordaje que supone trabajar con un canon literario que no se somete exclusivamente al canon literario establecido en el campo pedagógico para la infancia responde a ciertos criterios y también a ciertas nociones previas en torno a la educación, la infancia, la filosofía y la obra de arte. Criterios y nociones que de alguna manera dan lugar a interrogarnos por el modo habitual, y si se quiere, institucionalizado de relacionarnos con la obra de arte en educación, y con la infancia a través de ella.

Por lo general, y de acuerdo con cierta visión pragmatista muy arraigada en la práctica escolar, las narrativas literarias o visuales entran en la escena del aula con alguna intencionalidad pedagógica previamente establecida, lo cual supone que en el ámbito educativo la relación con la obra de arte está basada en un criterio de utilidad. El docente selecciona un texto o una imagen con el fin de utilizarlo para tematizar o problematizar algún aspecto de la realidad que considera pertinente en virtud de los contenidos de su programa. Él ha determinado el ámbito de sentido de la obra, ha hecho su lectura desde su experiencia como docente y de acuerdo a una intencionalidad pedagógica pre-dada la transmite a sus alumnos orientando la clase hacia ese sentido. Aquí hay un único lector, el docente, con sus pre-condicionantes pedagógicos, y una idea de la lectura como transmisión más que como experiencia. Con ello, la obra se reduce a estar al servicio de un dispositivo pedagógico que es siempre exterior a ella misma y por ende, a su función y cualidad estética particular, o sea a sus posibilidades más propias en tanto obra de arte.

Esta mirada pedagogizante de la obra no sólo opera en su utilización dentro del aula sino también como criterio de selección de las mismas. Los relatos y las imágenes no se eligen por su riqueza semántica, o por su calidad y cualidad estética sino en tanto y en cuanto "sirvan" para suscitar determinados problemas, conformar determinados hábitos, transmitir determinados valores. Así en muchos casos la educación en valores y los contenidos transversales se instauran como criterios de selección de ciertas narrativas que no sólo excluyen a otras sino que además excluyen la pluralidad de sentido que constituye a la obra en cuanto tal.

Además debemos tener en cuenta que a la hora de seleccionar una narrativa para abordar en clase no sólo entran en juego los criterios pedagogizantes acerca de la obra sino una concepción previa, a veces tácita, de

la infancia y de la educación, o más bien de lo que la educación debiera hacer con la infancia, que también determinan la inclusión y exclusión de ciertas narrativas y de ciertas temáticas. Como lo plantean Cristina Blake y Valeria Sardi en *"Poéticas para la infancia",* la selección parece estar ligada a "(…) cierto inconsciente cultural que establece cuales son los textos que deberían leer los niños en función de las representaciones de infancia que se legitiman en ese contexto".[15]

En este sentido, interrogarnos por las representaciones de la infancia que operan al interior de nuestras prácticas educativas puede ayudarnos, no sólo a ampliar nuestros horizontes narrativos, sino también nuestra experiencia de encuentro con la infancia y la educación.

Hasta aquí hemos delineado un modo de abordaje de la narrativa, un modo de relación con la obra de arte en educación, basado en la utilidad como criterio, sostenido por cierta mirada de la educación y de la infancia. Pero hacer de la obra un útil no sólo comporta una actitud sino que también produce efectos. En primer lugar, recorta las posibilidades de la obra de arte, que reducida a una función didáctica y/o moralizante pierde su pluralidad semántica y su capacidad de despliegue vinculada a la dimensión estética como experiencia de libertad y de apertura. Al convertirse en parte de un dispositivo pedagógico orientado a un fin la obra pierde potencia, porque se reduce aquello que pertenece justamente a la función y al valor del arte y de la dimensión estética, su capacidad de fractura del orden establecido de las cosas, su potencia interpelativa, su apertura de nuevas posibilidades y dimensiones de lo real. En segundo lugar, esta reducción de la potencialidad de la obra de arte conlleva indefectiblemente al recorte de las posibilidades de la infancia en relación con ella. Pues obstaculiza tanto el despliegue de sus propias inquietudes, como el desenvolvimiento de su decir otro, diferente al nuestro y a las representaciones que nosotros hemos elaborado de la infancia, de lo que creemos que ella necesita ver, mirar, leer, aprender. Y por último, recorta la posibilidad de una experiencia de la educación que se sustente sobre una relación abierta y receptiva, una relación que no intente hacer algo con la infancia, o decirle qué hacer, sino que más bien busque una instancia de encuentro, de libertad y despliegue, que intente recibir y acoger su decir, en lo nuevo que ella trae.

---

15 Blake, C., y Sardi, V., *Poéticas para la infancia*, La bohemia, Buenos Aires, 2011, p. 13.

Infancia y experiencia

Proponer una imagen de la infancia para interrogarla en su desarrollo dentro del mundo que preparamos y proponemos para ella, a partir de las ficciones del arte audiovisual, puede ser una manera de empezar a pensar con la obra de arte.

"Sobredosis", un corto de animación de Claude Cloutier relata la historia de un niño absorbido por un mundo maquinal en el que pesan sobre él las expectativas y los imaginarios de los adultos. Una madre que sueña con un hijo exitoso profesionalmente y que invierte todo en la formación integral del niño. Un niño agotado, atrapado en la rutina, que responde automáticamente a los mandatos del mundo adulto, y a toda una serie de dispositivos tendientes a adaptarlo a los requerimientos de un mundo enajenado.

El film retrata la vida cotidiana del niño durante una semana. La historia comienza con el estrepitoso sonido del despertador que anuncia la hora de levantarse para iniciar la rutina diaria, desayunar, lavarse los dientes, tomar el autobús para ir a la escuela. En la escuela cumplir las funciones de buen estudiante, tomar las lecciones y pasar pasivamente por toda la serie de fragmentaciones determinadas también por el reloj y el timbre: de matemáticas a lengua, de lengua a ciencias. Otra vez el timbre y el reloj marcan la hora de salida. Llegar a casa para reiniciar la rueda de ocupaciones: de tenis a piano, de piano a pintura, de pintura a natación, el tiempo dedicado a cumplir con los deberes escolares.

En un momento sucede algo distinto, en el trayecto de una obligación a otra el niño se detiene a mirar cómo juegan libremente a la pelota un grupo de niños en la calle. Parece contemplar anhelante esa libertad, esa infancia que no le pertenece, pero la contemplación dura solo un instante, enseguida la presencia del reloj que marca la hora de una nueva obligación interrumpe su detenimiento y continúa su camino hacia el deber. Al llegar la noche está exhausto. La presencia de un calendario en el que cada noche se tachan los días transcurridos evidencia el pasar de un tiempo sin sentido: "un día menos". Todos los días son iguales, rutinarios, fragmentados, agotadores. Con un recurso fílmico de aceleración de la secuencia de las imágenes y de la música el director evidencia cada vez con más crudeza la automatización y la enajenación de esa vida, una vida que transcurre y se agota en un tiempo predeterminado, ajeno y absurdo, un tiempo no vivi-

do, una vida, una infancia no vivida, transcurrida fuera de toda experiencia posible.

La imagen final muestra al niño con una cuerda de reloj en la espalda, transitando una rueda sin fin de acostarse, levantarse, pasar el día como se pasa una página en blanco sin contenido ni sentido y volver a la cama. La rueda eterna es alegórica al círculo que marcan las agujas del reloj. Reloj que aparece como símbolo de la absorción del tiempo vivido por el mundo técnico,[16] símbolo de la renuncia a todo tiempo de goce, de despliegue, de libertad, de sentido.

El film propone una imagen de la infancia atrapada en un mundo maquinal y ajeno. En este sentido, propone una lectura epocal, la infancia en el contexto de las sociedades contemporáneas y el despliegue de toda una serie de dispositivos, entre ellos los dispositivos educativos, tendientes a formarla y adaptarla a sus requerimientos. Pero también pone a la luz el peso de la mirada adulta sobre la infancia, la infancia como depositaria de las frustraciones, proyecciones e ideales de los adultos, la infancia como objeto de ciertos saberes e instituciones que determinan lo que ella necesita en función de lo que proyectan sobre sus espaldas. Una infancia que cae fuera del territorio de la infancia, ajena a sí misma, forjada y apropiada por una serie de prácticas técnicamente controladas y eficaces para formarla, presa de los dispositivos tendientes a erradicarle la posibilidad de la experiencia.

Si observamos el personaje de nuestra historia nos daremos cuenta que vive una infancia enajenada en sus posibilidades, porque eso que le ha dado a vivir su tiempo y el mundo adulto que lo ha formado ha sido creado fuera de su persona, es tan ajeno a él como impropio y por eso no puede ser llamado experiencia.[17]

---

16 Como puede observarse, cuando hablamos de "mundo técnico" no nos referimos al uso cada vez más extendido de los artefactos tecnológicos y sus efectos sino más bien a la extensión del modo de organización propio de la técnica a todas las esferas de la vida humana. En las sociedades tecnificadas nuestras vidas cotidianas son regidas por los ritmos, los modos y los criterios propios de la técnica.

17 Jorge Larrosa analiza el estatuto de la experiencia en nuestro tiempo y afirma que el siglo XX se muestra como un siglo en el que se ponen en funcionamiento masivo una serie de dispositivos que hacen imposible la experiencia, que la falsifican y que nos conducen a desembarazarnos de ella. La imposibilidad de elaborar las experiencias es una característica de nuestro tiempo. Y si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido propio en relación a la existencia de quien las vive no pueden ser llamadas estrictamente experiencias y por supuesto no pueden transmitirse. Para abordar el tema de la crisis de la experiencia y sus interrogantes en educación ver: Larrosa, J., *op. cit.*

Este personaje ficcional retrata un rostro de la infancia, del mundo adulto y también del tiempo histórico en el que vivimos. Es justamente el valor ficcional del relato, lo que abre y da a pensar aquello sobre lo cual tantas veces no pensamos: el estatuto de la infancia y la experiencia en un mundo cada vez más técnicamente controlado.

En dirección a estas reflexiones acerca de la infancia en nuestro tiempo el psicólogo Esteban Levin observa que "la cultura contemporánea no destruye lo infantil, por el contrario, lo aplana, aplaca y apelmaza en una realidad agotada en sus orígenes, partidaria de la comunicación como medio, de la imagen como causa y de la velocidad eléctrica como efecto".[18] En un mundo en el que la velocidad, la eficiencia, la fragmentación, la aceleración, los formatos predeterminados, estandarizados y automatizados han ganado la partida a todo gesto de libertad y de espontaneidad ¿Cuál es el tiempo y el lugar para la infancia? ¿Qué infancia nos es dada vivir y educar? ¿Hasta qué punto el dispositivo escolar no reproduce el aplanamiento de la experiencia y la mirada infantil? ¿Cuáles son las posibilidades de contribuir desde el ámbito de la educación al despliegue de sus potencialidades?

Creo que una de las tareas más interesantes de la filosofía con niños consiste en la búsqueda incesante de apertura en el ámbito escolar de un espacio para recibir la infancia. Quizás sea en virtud del compromiso que la filosofía guarda desde sus orígenes con la libertad, y cuyo valor reside en proponer un distanciamiento necesario del pensar determinante de cada época, con sus juicios aceptados y sus hábitos e ideas naturalizadas, que la filosofía sea capaz de crear un tiempo y un lugar donde recibir su experiencia de novedad inaudita. Quizás ese gesto sea el gesto de libertad que reúne a la filosofía y la infancia en la obra de arte. La obra de arte ya no como instrumento pedagógico al servicio de la enseñanza sino como espacio de apertura, como experiencia estética de libertad, como territorio fértil donde la filosofía acompañe a la infancia a cultivar sus preguntas, a traerlas al pensar.

18 Levin, E., *La imagen corporal sin cuerpo: angustia, motricidad e infancia*, Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio, Universidad Intercontinental Distrito Federal, México, 2008, pp. 91-112.

La dimensión estética

Si la obra de arte puede sustraerse a la lógica utilitaria, veloz y eficaz del mundo técnico y de los dispositivos pedagógicos que lo reproducen, es porque su poder radica en el distanciamiento respecto del mundo establecido. El valor y la función de la experiencia estética reside en provocar una fractura de las representaciones cotidianas y abrir la percepción en un registro diferente. De hecho, la experiencia estética es una experiencia perceptual, sensitiva, sensorial, sensual antes que conceptual. Es por lo tanto receptiva antes que apropiadora, pasiva (en el sentido de la pasión, del padecer) antes que activa, práctica o teórica, pues supone un modo de conocer mediante el ser afectados por lo dado. Cuando estamos frente a una obra, ya sea un libro, un cuadro, una película, etc. el mundo se detiene, entramos en otro tiempo y otro espacio. Nos dejamos afectar, nos abrimos a contemplar. Y es esta actitud contemplativa, que constituye la esencia de la experiencia estética, algo del todo diferente a la actitud de todos los días, sobretodo en un mundo cada vez más acelerado e hiperveloz. En esta actitud receptiva y predisponente descansa el arte en su vínculo con la libertad.

Herbert Marcuse, un filósofo del siglo XX analizó el valor y la función de la dimensión estética, así como el estatuto del arte en nuestras sociedades contemporáneas.[19] Para Marcuse la dimensión estética del arte está caracterizada por el orden de la belleza y de la libertad. En la percepción estética el objeto aparece siendo lo que es, libre de toda referencia a su utilidad, finalidad o cualquier otro propósito al cual pudiera servir: "Sea lo que sea el objeto (cosa o flor, animal u hombre) es representado y juzgado no en términos de su utilidad, ni de acuerdo con cualquier propósito al cual puede servir, ni tampoco en vistas de su finalidad y terminación "interna". En la imaginación estética, el objeto es representado más bien libre de todas esas relaciones y propiedades, siendo libremente él mismo. La experiencia en la que el objeto es "dado" así es totalmente diferente de la experiencia de todos los días, tanto como de la científica; todos los

19 De acuerdo con Marcuse el arte en nuestra sociedad contemporánea, que él denominó sociedad represiva, ha sido desfondado de su verdadero valor y función cognoscitiva debido a un tratamiento represivo de la dimensión estética y de facultad de la imaginación que acompaña los procesos artísticos y creativos. En virtud de ello, las verdades más profundas que sostiene el arte en oposición al principio de realidad establecido son impotentes por ser consideradas irreales. Si pensamos en este registro, la concepción utilitaria de la obra de arte no es otra cosa que la reproducción de la función represiva del valor del arte y de la experiencia estética.

lazos entre el objeto y el mundo de la razón teórica y práctica son rotos, o más bien suspendidos".[20] El objeto ya no es objeto de nuestra posesión, de nuestro saber, de nuestra voluntad, de nuestro poder sino que siendo él mismo, se revela libre en su existencia, en la pura manifestación de su presencia, de su mero estar ahí siendo. Esa experiencia que libera al objeto de toda determinación pone al pensamiento en otro registro. Ambos son libres en un nuevo sentido.

Cuando contemplamos una obra, cuando escuchamos un relato, todos los vínculos que nos sujetan al cotidiano actuar, pensar y comunicarnos son suspendidos. La obra ejerce su poder de encantamiento, atrae nuestra atención, nuestros sentidos, nos absorbe y nos conduce hacia otro lugar. Esta absorción que supone entrar en el mundo ficcional de la obra, es un caer fuera del mundo dado en la cotidianeidad, fuera de sus representaciones, de su sistema de clasificaciones y de ordenamiento de la realidad en el que cada cosa está ya determinada por un fin, donde cada quien está definido por una identidad en su ser niño, adulto, docente, aprendiz. Esta absorción es también un modo de caer fuera de las representaciones que tenemos acerca de nosotros mismos, de nuestra voluntad docente de enseñar y de nuestro requerimiento al alumno para que responda a ciertas expectativas. Ese olvido momentáneo de las determinaciones que nos hacen ser nosotros mismos en el contexto escolar, nos llama a callar para sumergirnos en entrega gozosa al llamado de la obra, en el que sólo ella habla.

Esa caída es apertura. No es mera evasión, es absorción de los sentidos y de la sensibilidad a un llamado a suspender nuestra representación del sentido común del mundo. Lejos de asumir una función meramente recreativa, replegada a un ámbito de irrealidad, como usualmente se cree, la dimensión estética propone una fractura del mundo que posibilita abrirlo en una dimensión mayor. El poeta Roberto Juarroz solía decir que la poesía (y esto puede valer para otras formas del arte) es el mayor realismo posible. Y ello porque comúnmente vivimos en un segmento diminuto de la realidad, con las fronteras muy cerca, muy limitadamente, y olvidamos, decía, que "*estar nosotros reunidos en un lugar es al mismo tiempo estar reunidos en el infinito*".[21] Con una frase bellamente poética Juarroz quiebra la escala empequeñecida de la cotidianeidad para situarnos en una dimensión mayor.

---

20 Marcuse, H., *Eros y civilización*, Seix Barral, Barcelona, 1971, p. 168.
21 Juarroz, R., *La fidelidad al relámpago: conversaciones con Roberto Juarroz*, Juan Pablos editor, 1998.

Ahora bien, si esto es así podemos afirmar que el arte y la imaginación, como la facultad que acompaña los procesos de recepción y creación estética, asumen una nueva función a la vez cognoscitiva y rememorante. Su poder de fracturar, de suspender el sentido establecido del mundo y absorbernos en el olvido de toda determinación incluso las referidas a nosotros mismos, es paradójicamente, un modo de traer del olvido aquello que en la cotidianeidad aplanadora de lo real usualmente se nos escapa.

Si la filosofía posee un compromiso con la libertad y para ello requiere un distanciamiento de las representaciones del mundo que han sido dadas en nuestro tiempo, el arte es el ámbito de fractura donde toda distancia se hace posible. Desde allí se abre el camino para señalar otra relación con el ser, otro modo de la experiencia, otro lugar desde el cual pensar. El arte nos recuerda, como decía Juarroz, que habitamos en este lugar, esta casa, esta aula, esta escuela, pero también al mismo tiempo en el infinito. Que caminamos, respiramos, jugamos, pensamos y vivimos aun cuando usualmente olvidemos el hecho misterioso de haber nacido, de ser en un mundo cuyo origen, entrada al ser, permanece siempre enigmático. Que habitamos en un nombre, un cuerpo, una identidad aun cuando permanezca en la penumbra aquello que nos hace ser nosotros mismos. En ese rememorar el arte señala el camino del pensar hacia un lugar distinto del pensamiento cotidiano, hacia ese territorio oscuro que pertenece a la filosofía. Allí donde la obra de arte abre el mundo, la filosofía cultiva sus inquietudes y transita su pensar haciéndolo hondo.[22]

Filosofar como un modo de pensar en la obra

¿Cuál es entonces ese pensar propio de la filosofía? ¿Y de qué manera la filosofía puede pensar en diálogo con la obra de arte? Desde sus orígenes la

22 Algunos filósofos, entre ellos Karl Jaspers y Martín Heidegger, pensaron que el impulso inicial del filosofar nace de la conmoción del estado de ánimo. Así es ante el asombro, la angustia, la duda, el aburrimiento o la intensa alegría que el mundo se abre para ser pensado en la dimensión de su sentido. Si la experiencia estética, en tanto experiencia receptiva, afecta nuestra sensibilidad, volvemos a encontrar la íntima filiación entre filosofía y arte: la obra conmueve, provoca e induce estados de ánimo, rememora, da a pensar, la filosofía habita en esa conmoción, la hace honda, la experimenta y transita ese pensar, lo profundiza, lo lleva al límite, incluso a veces al límite de pensar en los silencios del lenguaje, en el terreno arenoso de lo indecible, que también pertenece a la filosofía cuando ella es entendida como experiencia.

filosofía, más que un saber que implique un conocimiento acabado acerca de la realidad, se ha constituido como un modo de relación con el saber. La imagen del filósofo es la del amante de la sabiduría. Su posición de amante lo pone en un lugar que no es el de la posesión sino el del deseo. El filósofo busca deseosamente la sabiduría mas no la posee. Su relación con ella es una relación siempre en torno a algo que no es susceptible de posesión alguna. En este sentido, la filosofía es un modo de relación con el saber, pero también con el no saber, que no se agota en un conocimiento acabado y transmisible, como es el caso de la ciencia. Lo que la filosofía desea, ama y busca es aquello que siempre se le escapa, aquello que desde tiempos inmemoriales interpela el espíritu humano hasta hacerlo temblar por lo inaudito de su misterio una y otra vez en la medida en que todo ser humano es atravesado en su existencia. En este sentido, la filosofía señala un pensar que no se agota en el conocer, explicar, razonar, argumentar por ejemplo propio de las ciencias. Pero tampoco en un pensar que busca ordenar, calcular, clasificar, prever y controlar propio, por ejemplo, de la técnica. Lo que la filosofía ofrece es una interrupción de esos modos de pensar, hoy predominantes, para situarnos en el territorio de otro modo de pensar que se instaura desde la perplejidad de nuestro existir: ¿Quiénes somos? ¿Por qué vinimos a este mundo? ¿Por qué debemos sufrir? ¿Qué es amar? ¿Qué es el bien y cuál es el sentido del mal?

La filosofía piensa aquello que en los requerimientos y las representaciones del mundo ordinario usualmente olvidamos, pero que sin embargo constituye el territorio íntimo en el cual habitamos aún desde el olvido y la ignorancia.

La obra de arte abre ese territorio en su función rememorante y disruptiva. Así la filosofía entra en diálogo con la obra, y con el mundo por la herida abierta en ella. Pensar con la obra supone pues una experiencia filosófica y estética del pensamiento y la sensibilidad, una experiencia en compromiso con la libertad. De modo que la tarea del docente de filosofía con niños sea la de traer a la presencia la obra no para poseerla y determinarla en su sentido sino para dejarla en libertad, para dejarla ser en la evocación de su llamado y, desde lo abierto por ella, dar curso al dialogo y profundizar el pensamiento. Por supuesto que ello supone un trabajo previo del docente con la obra, que desde una actitud de apertura y disponibilidad a ser interpelado por ella, busca explorar sus sentidos posibles teniendo en cuenta su inagotable potencial semántico. Por ello, seleccionar una obra implica ya una experiencia dialógica y filosófica con aquello que ella abre y con nosotros mismos. Significa pensar ya con ella,

pero no para anticiparnos a lo que va a suceder en el taller de filosofía con niños, que es siempre imprevisible como lo es la infancia sino, más bien, para prepararnos a nosotros mismos en aquella disposición de escucha y apertura que da acogida a todo preguntar y pensar. De hecho nos ha sucedido que cuando presentamos una obra ante los niños, ellos reparan justo en un lugar de sentido que nosotros hemos pasado por alto. Es momento entonces de dejar en libertad no sólo el decir de la obra sino también de la infancia, acogiéndola en lo que trae de nuevo para nosotros, en lo que trae de impensado, para acompañarla a potenciar sus preguntas, a intensificar y clarificar sus pensamientos. Eso es dar acogida a la experiencia de la infancia, y es posible cuando no hacemos de la obra un instrumento de nuestra voluntad ni de la infancia un objeto de nuestro saber, cuando dejamos que emerja el gesto de libertad que habita en ambas y nos disponemos a pensar con la obra y con la infancia desde la filosofía.

Para finalizar me gustaría presentar una obra de arte con la intensión de proponer de una manera más clara ese camino preparatorio del pensar, previo a la instancia de encuentro con los niños. Ese camino implica una exploración de la pluralidad semántica de la obra, esto es, de los posibles núcleos de sentido desde los cuales la obra puede interrogarnos y llevarnos a pensar. Y por lo tanto implica una actitud de apertura a mirar desde diferentes lugares, un intento de pensar sus distintas posibilidades.

Para ello sugiero una imagen que trabajamos en el taller de filosofía en salita de cinco. Imagen que por cierto produjo gran perplejidad, intensos silencios e inmensas interrogaciones, quizás por la cercanía no tanto cronológica sino más bien experiencial de los niños al origen. E s una imagen del Medioevo, perteneciente al siglo XI que fue extraída de un texto escrito por la teóloga y mística Hildegarda de Bingen. La obra se titula: La creación del alma.



La obra es aquí una presencia que llama a ser vista, a ser escuchada. En la medida en que la contemplamos nos vamos dejando absorber por ella, por sus colores, sus formas, sus detalles, sus símbolos. ¿Qué vemos en la obra? Más allá de la imagen que ella muestra, esto es ¿Qué escuchamos en la obra, qué sentidos resuenan en su evocación?

Lo primero que podríamos decir que salta a la vista es su relación con la natalidad, y por ende con la infancia. Hay un niño que está por nacer, hay una madre a punto de dar a luz, hay una comunidad humana que trae ofrendas para recibir ese nacimiento y todo ello acontece en un espacio intermedio entre el cielo y la tierra representado por un óvalo que contiene a la comunidad humana.

Al parecer la imagen trae del olvido aquella primera verdad que usualmente pasamos por alto, la ineludibilidad de ser nacidos. Y es que somos seres vivos y mortales ante todo por ser nacidos; mortales por ser conscientes de nuestra propia finitud y nacidos por ser conscientes del misterio del ser efectuado en nosotros mismos. El nacimiento es pues un hecho que no puede proporcionarle al pensamiento datos ciertos acerca de su naturaleza sino que más bien lo abandona a su propia oscuridad, pues no deja de constituir un misterio aun cuando sea una verdad experimentada y olvidada. Y decimos olvidada no sólo porque no tengamos memoria de la experiencia del nacimiento sino porque además usualmente mientras vivimos en los requerimientos del mundo cotidiano olvidamos nuestra propia finitud, y al mismo tiempo el hecho tremendamente enigmático de estar en el mundo, de ser una presencia, de haber sido nacidos. La imagen del origen, de nuestra venida al mundo es siempre una imagen que nos falta, está fuera de toda representación posible, es siempre oscura, enigmática. El arte pretende figurar lo infigurable, lo irrepresentable, lo indecible y de esa manera señala el camino del pensar hacia esa zona de misterio: ¿De dónde venimos? ¿Qué éramos antes de nacer? ¿Éramos? ¿Qué significa existir? ¿Cómo es posible que yo exista? ¿Qué hace que yo sea yo y no otro? Todos estos interrogantes gestados en la rememoración del hecho de ser nacidos pueden alumbrar el surgimiento de preguntas aún más radicales ¿Qué significado tiene vivir? ¿Cuál es el sentido del mal, del dolor, del amor, de la vida?

Aun cuando este tipo de preguntas nos parezcan extrañas a la edad de cinco años, lo cierto es que los niños se preguntan intensamente por el origen, se asombran ante él, se preguntan y se maravillan ante el hecho de estar en el mundo, de haber nacido, sobre todo cuando la experiencia los pone ante la venida de un hermanito que rememora el momento del propio nacimiento, de la propia llegada al ser. Y aun cuando sus preguntas no puedan formularse con total claridad, existe un universo enigmático en el que la infancia habita desde la experiencia aquellas inquietudes que perviven en los claroscuros del lenguaje, entre el silencio y la posibilidad de ponerle palabras. El proceso de ayudar a dar forma a estas preguntas es

parte de la tarea de recibir y acoger a la infancia en su experiencia y es parte de la tarea filosófica misma, tal como lo planteaba Sócrates, de la tarea de ayudar a concebir, a dar a luz las ideas.

En este sentido, la imagen parece interrogarnos, en principio, por un hecho profundamente filosófico y enigmático sobre el que podemos preguntar: el origen, el nacimiento, el ser. Pero si seguimos ahondando en la imagen salen a la vista otros elementos. En el cielo estrellado vemos la presencia de un rombo que contiene en su interior veinticuatro ojos separados por una cinta con treinta soles, más una cabeza de fauces abiertas y dientes amenazantes. El rombo que pertenece al ámbito celeste gobernado por las estrellas se une a la tierra a través de la presencia de la mujer embarazada que yace en ella. La unión está dada por un lazo semejante a un cordón umbilical que lo conecta al vientre de la madre y desde allí al corazón del niño. A diferencia del cordón umbilical que une a madre e hijo en función nutricia, este lazo une a ambos con ese enigmático rombo de ojos y soles y a través de ellos conecta cielo y tierra. Si atendemos al título de la obra podría interpretarse ese lazo como símbolo de pasaje del alma al cuerpo (de hecho esta suele ser una de las interpretaciones que hacen los niños al ver la obra, aún sin saber su titulo). Aquí la imagen nos invita a pensar sobre otras cuestiones filosóficas: el alma, la relación alma-cuerpo, materia-espíritu, o bien el impulso vital, la psique o la vida anímica. Pero también nos puede conducir a interrogar por la relación entre el ser humano y el cosmos, ya que la imagen parece evocar una profunda ligazón susceptible de interpelar, por ejemplo, la concepción antropocéntrica de nuestro tiempo. O llevarnos a pensar sobre la relación madre- hijo, o entre el individuo que viene al mundo y la comunidad humana que lo recibe, en este sentido la obra nos interroga por el *ser con otros* o la imposibilidad de ser por sí solo, lo que también podría llevar a interpelar la idea cara a nuestro tiempo de la existencia individual de los cuerpos y de los seres.

Pero si continuamos observando, la imagen presenta aún otros elementos enigmáticos como la cabeza de fauces abiertas y la presencia de un ser extraño que no teniendo características humanas, aparece metiéndose entre la comunidad de los hombres para introducir en sus ofrendas un fruto con apariencia de hongo, y que podría bien ser un fruto venenoso. Estos elementos podrían dar lugar a preguntarnos por la cuestión del mal en el mundo desde una perspectiva que interrogue por su origen, por su sentido o bien por la dimensión ética de la existencia humana. También podría conducirnos a pensar sobre la finitud de la vida humana, así como a partir de ella la dimensión existencial de su sentido.

La obra es rica en símbolos, en elementos oscuros, ambiguos, que dan a pensar. Como vemos no se agota en único sentido, ni siquiera en el que podría pensarse como más inmediato, por el contrario, se abre a una multiplicidad de sentidos que a su vez pueden conducirnos a caminos adyacentes. Todos ellos (y quizás algunos más no previstos por nosotros) son los caminos posibles que el pensar de los niños puede emprender en diálogo con la obra en un taller de filosofía. Nuestra tarea ha de ser recibir la inquietud de la infancia que surge bajo el influjo de la obra, para acompañarla a fructificar en claridad, profundidad y apertura. Otra vez acompañarla a ser en lo libre, en esa búsqueda no posesiva, entre el saber y el no saber, que constituye el espíritu de la filosofía.

La infancia habita la filosofía

Florencia Porporato

Este escrito tiene la intención de proponer algunos conceptos que nos permitan pensar una práctica, que cada vez encuentra más lugares de interés como de aplicación, que recibe el nombre de *Talleres de filosofía con niños*.

No considero que este texto pueda abarcar en su totalidad lo que pasa en el momento en que la filosofía se reúne con la infancia, no sólo porque lo que acontece es inabarcable, sino también porque algunas cuestiones escapan a los registros de mi lenguaje. Sin embargo, intentaré reflexionar a partir del asombro que, como docente, me generan dos cuestiones centrales: por una parte, el hecho de que los niños, desde los primeros encuentros en los talleres, realicen preguntas que muchos filósofos se han realizado a lo largo de la historia, interrogantes que indagan sobre el fundamento y sentido de las cosas, tales como: ¿para qué venimos al mundo?; ¿qué es lo justo?; o ¿qué es el bien? Por otra parte, y esto me genera aún más perplejidad, me interesa pensar el modo cómo enuncian sus preguntas, cómo reciben los interrogantes de sus compañeros, la seriedad que acompaña la enunciación del interrogante, la sonrisa preocupada que hacen cuando no encuentran la respuesta de forma rápida, y la importancia que le dan a la formulación de las posibles respuestas que elaboran. Es decir mi asombro es ante el carácter filosófico de las preguntas de los niños, como así también, ante la actitud filosófica que asumen al enunciarlas.

Esta extrañeza que me genera la sinceridad con la que el niño hace y responde las *preguntas filosóficas* es el motivo que dio origen a este escrito y que sostiene las reflexiones que me propongo esbozar en él. Será desde este lugar casi de incertidumbre, desde donde intentaré pensar el vínculo entre la infancia y la filosofía.

Sobre la infancia

Jorge Larrosa, filósofo y pedagogo español, en su texto *El enigma de la infancia. O lo que va de lo imposible a lo verdadero* señala que encontramos

una gran variedad de representaciones a cerca de los niños, discursos que intentan definir lo que es la infancia. El autor afirma que:

> …podemos abrir un libro de psicología infantil y sabremos de sus satisfacciones, de sus miedos, de sus necesidades, de sus peculiares modos de sentir y de pensar. Podemos leer un estudio sociológico y sabremos de su desamparo, de la violencia que se ejerce sobre ellos, de su abandono, de su miseria.[23]

La infancia se vuelve, de este modo, objeto de estudio de distintas disciplinas, objeto al que es posible comprender y, por lo tanto, sobre el que se puede intervenir. Sin embargo para el autor, pese a esa gran cantidad de textos que escriben los adultos para explicarse entre ellos lo que son los niños, la infancia se les escapa porque ella no concuerda plenamente con esos discursos que intentan explicarla. Y esto es así, no porque aún haya que seguir investigándolos para llegar a un conocimiento certero de lo que los niños son, sino porque la infancia es algo radicalmente distinto de nosotros.

Desde esta idea, Larrosa nos está invitando a abandonar el gesto de arrogancia que caracteriza al adulto cuando intenta decodificar, con sus palabras, lo que los niños son. Y ese abandono implica aceptar que la infancia es un enigma para nosotros, un misterio. Pero pensarla como un enigma supone aceptar que los niños son lo *otro*:

> …la otredad de la infancia es (…) nada más y nada menos que su absoluta heterogeneidad respecto de nosotros y de nuestro mundo, su absoluta diferencia. Y si la presencia enigmática de la infancia es la presencia de algo radical e irreductiblemente otro, habrá que pensarla en tanto que siempre nos escapa.[24]

Aceptar la *otredad* de la infancia implica darle lugar; esto no es otra cosa que escuchar a los niños. Hacer espacio a eso que nace es no conducir la voz de la infancia a decir lo que nosotros los adultos queremos que diga, es dejar que la infancia nos lleve a una región en la cual nuestros saberes, nuestro poder y nuestras prácticas ya no rigen.

---

23 Larrosa, J., *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Novedades Educativas, Venezuela, 2000, p. 165.
24 Ibídem.

Para profundizar el concepto de *otredad* de la infancia, el pedagogo retoma una noción de una filósofa alemana llamada Hannah Arendt, quien plantea la idea de que todo nacimiento es la posibilidad enigmática de que algo que no sabemos y que no nos pertenece, inaugure un nuevo inicio. La autora advierte que todo nacimiento es visto como un hecho trivial, como algo que acontece habitualmente sin presentar ninguna novedad. Y esto parece ser así, ya que la vulnerabilidad que caracteriza al niño hace que nosotros, los adultos, podamos aplicar sin ninguna resistencia nuestra artillería hecha para la infancia. En otras palabras, Larrosa también se refiere a la cuestión, señalando que:

> …podemos, sin ninguna resistencia, proyectar en él nuestros deseos, nuestros proyectos, nuestras expectativas, nuestras dudas o nuestros fantasmas. Incluso su fragilidad y sus necesidades se abren con absoluta transparencia a lo que nosotros le podemos ofrecer, a la medida de nuestra generosidad. Podemos vestirlo de nuestros colores, rodearlo con nuestras palabras, llevarlo al sitio que le hemos hecho en nuestra casa y mostrarlo como algo totalmente próximo y familiar, como algo que nos pertenece.[25]

Pero pese a esa vulnerabilidad que caracteriza al que nace, en él se abre una posibilidad: no la de materializar algún proyecto o deseo que el adulto depositó en el niño, ni la de anticipar un proyecto sobre lo que queremos o esperamos que el niño sea, sino que lo que se abre es la posibilidad de un nuevo inicio, de que algo que no esperábamos, que no predecimos, surja. Así, y en palabras del autor:

> …el nacimiento es la aparición de la novedad radical (…) lo que lejos de insertarse plácidamente en los esquemas de percepción que funcionan en nuestro mundo, los pone radicalmente en cuestión.[26]

Y como ya señalamos, lejos de ser un hecho trivial, en todo nacimiento emerge nuevamente una chance de que surja, nada más y nada menos, que la posibilidad de resignificar el mundo, de decir las cosas de otro modo, de pensarnos de otra forma.

25 Ídem, p. 168.
26 Ídem, p. 170.

Ahora bien, si como docente pretendo pensar la infancia como un enigma, me pregunto: ¿cómo actuar frente a ese misterio?, ¿qué nos queda por hacer con la infancia? Podemos encontrar en Arendt una respuesta, quizás una de las más bellas, acerca de esta cuestión: se trata de recibir la infancia, hacer sito para ella. Pero, ¿en qué consiste el acto de recibirla? Nos apoyamos, para esbozar una respuesta, en otras palabras de Jorge Larrosa:

> …abrir un espacio en el que lo que viene pueda habitar, ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo a la lógica que rige en nuestra casa.[27]

Recibir entonces, es estar dispuesto a escuchar lo que la infancia trae, es aceptarla como novedad, es no intentar apropiarse de ella para callarla , domesticarla , encauzarla; escuchar verdaderamente es estar dispuesto a que el niño sea algo distinto de nosotros, tan distinto que no podamos re-conocernos a nosotros mismos en ellos.

¿Por qué la filosofía en la infancia?

Todo nacimiento, como mencionamos anteriormente, inaugura la posibilidad de que surja algo nuevo y nosotros, como adultos, debemos estar dispuestos a recibir eso que nace. Esto implica abrirse a la posibilidad de ser interpelados por la infancia, a que nuestros saberes, conocimientos y prácticas puedan ser cuestionados.

Ahora bien, ¿por qué la infancia puede traer lo nuevo? Como respuesta, Arendt señala que un nacimiento

> …no es el momento en que ponemos al niño en una relación de continuidad con nosotros y con nuestro mundo, sino el instante de la absoluta discontinuidad.[28]

Siguiendo esta noción presentada por Arendt, y apoyándome en una idea desarrollada por Larrosa, en su artículo *Niños atravesando el paisaje.*

27 Ídem, p. 169.
28 Ibídem.

Notas sobre cine e infancia, intentaré responder al interrogante del porqué. En el texto referido, el autor se sirve de una reflexión del cineasta alemán Wim Wenders,[29] para pensar la infancia. A partir de la idea de Wenders, Larrosa esboza la siguiente reflexión

> …[el niño] es el portador de una mirada libre, indisciplinada, quizá inocente, quizá salvaje, el portador de una forma de mirar que aún es capaz de sorprender a los ojos. El adulto, por su parte, es el propietario de una mirada no infantil, sino infantilizada, es decir, de una mirada disciplinada y normalizada desde la que no hay nada que ver que no haya sido visto antes. Y es el niño el que enseña al adulto a mirar las cosas como por primera vez, sin los hábitos de la mirada constituida.[30]

Wenders, dice Larrosa, nos invita a pensar la mirada infantil como aún no *automatizada,* ya que la infancia mira sin conclusiones y esa mirada hace que sean los niños los únicos capaces de saber mirar realmente. Y eso es, precisamente, lo que los adultos hemos perdido:

> …es como si todo lo que vemos no fuera otra cosa que el lugar sobre el que proyectamos nuestra opinión, nuestro saber y nuestro poder, nuestra arrogancia, nuestras palabras y nuestras ideas, nuestras conclusiones. Es como si solo fuéramos capaces de miradas concluyentes, de imágenes concluyentes. Es como si todo se nos diera a ver cubierto de explicaciones.[31]

Si partimos de pensar la infancia como un enigma, que a la vez abre la posibilidad de pensar las cosas de otro modo, no es sólo porque la infancia rompe con toda cronología, sino también porque tiene la capacidad de ver y pensar el mundo sin la carga teórica e ideología que ciega la mirada adulta.

---

29 En palabras de Wim Wenders: "Creo que si hablase de la imagen que tengo del niño, eso sería lo contrario de lo que espero de un niño. Lo que los niños no han perdido, eso es quizá lo que se puede esperar de ellos. Su mirada, su capacidad de mirar el mundo sin tener necesaria e inmediatamente una opinión, sin tener que sacar conclusiones. Su modo de ver el mundo corresponde, para al cineasta, con el estado de gracia. Eso es lo que espero de un niño, esa apertura". Cita extraída del texto por Larrosa del libro Dussel, I., Gutierrez, D., *Educar la Mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Ediciones Manantial, Buenos Aires, 2006, p. 118.
30 Dussel, I., Gutierrez, D., *op. cit.*, p. 118.
31 Ídem. p. 119.

Intentaremos ahora pensar cuál es el rol de la filosofía en este ámbito, ¿qué tiene que ver la infancia con la filosofía? En primer lugar, me gusta pensar, como sostiene el filósofo Walter Kohan en una entrevista, que la filosofía no consiste solamente en leer a los grandes pensadores, sino más bien en el acto de preguntar y de pensar. En palabras de Kohan:

> …está lo que los filósofos produjeron pero el valor de eso no es reproducirlo y transmitirlo sino hacer lo que ellos hicieron. Es decir, ponerse a problematizar lo que sabemos del mundo.[32]

Y si la filosofía tiene más que ver con la pregunta, con el asombro y con la posibilidad de pensar las cosas de otra manera, de problematizar el orden de cosas, de animarse a ver el mundo casi desnudamente, considero que no sólo la infancia tiene mucho que ver con la filosofía, sino, incluso, que la infancia habita en la filosofía.

Si la infancia, lejos de insertarse plácidamente en los esquemas de percepción que funcionan en nuestro mundo los pone radicalmente en cuestión; si la infancia cuestiona el orden de cosas porque tiene la capacidad de mirar el mundo aun conservando el asombro ante lo que acontece; si la infancia cuestiona los fundamentos de las cosas porque puede pensar que existe la posibilidad de que las cosas sean de otro modo, los talleres de filosofía no tienen como finalidad generar el vínculo entre la infancia y la filosofía debido a que estas ya conviven . Tenemos más bien la intención y el compromiso de nutrir ese lazo, de generar un espacio donde el pensar de la infancia y su manera de mirar el mundo tengan voz.

Infancia y filosofía

Pensar la filosofía como espacio donde la infancia habita, como el lugar donde el niño se asienta cuando su existencia y la del mundo lo inquietan; como territorio donde el niño irrumpe cuando el asombro ante lo que le acontece lo interroga y lo invita a pensar y pensarse, tiene sus cimientos en experiencias sucintadas en los talleres de filosofía con niños.

---

32 Almario, J., Galindo, J., "Entrevista a Walter Kohan: Infancia, emancipación y filosofía", 13 de junio de 2016, en http://www.icesi.edu.co/blogs/psicologia/files/2010/11/Entrevista-Walter-Kohan-Infancia-emancipacin-y-filosofa1.pdf.

Resulta complejo poder reconstruir en detalle algunas de aquellas experiencias, pero intentaré esbozar una en particular. En este intento seguramente se me escaparan detalles, como así también quizás no sea fiel a los relatos de algunos de los protagonistas, pero pese a todas aquellas desventajas que se producen cuando uno apela al recuerdo, considero que escribir lo que aun atesoro de aquella experiencia nos servirá para pensar en concreto lo que sucede cuando la infancia y la filosofía se reúnen.

Aquella experiencia se desarrolló en un quinto grado de una escuela de la cuidad de Rio Cuarto. Aquel curso no había tenido anteriormente ningún acercamiento, por lo menos a nivel institucional, a un taller de filosofía con niños. La actividad que se llevó a cabo consistió en compartir con los niños un mito griego, *El hilo de Ariadna*. Como toda clase de filosofía los temas a trabajar no son programados previamente, sino que a partir de un estímulo para el filosofar que puede ir desde la narración de un cuento o un mito, pasandopor la lectura de una poesía, hasta la proyección de un cortometraje, se abre un lugar en el aula desde donde mirar el mundo, un espacio que interpela la infancia. Y es a partir de la propia subjetividad puesta en cuestión que surgen las preguntas a ser pensadas. En este caso particular fue aquel mito griego el que se hizo presente en el aula.

Luego de aquella narración se les preguntó a los niños qué les había llamado la atención del relato, las primeras intervenciones se hacían desde un lugar de timidez y desde cierto desconcierto ante la pregunta, algunos nombraron al Minotauro, otros al laberinto. Luego de aquellas participaciones, un niño dijo que le llamo la atención que un padre pudiera encerrar a su hijo en un laberinto. Ante aquella intervención, otro de los niños interrumpió afirmando que no estaba mal que un padre realizara tal acto, argumentando que el Minotauro podía ser una amenaza para todos, debido a que comía a la gente. Esta respuesta inquietó a otro de los niños, el cual argumentó que el Minotauro no era malo, dicha afirmación se asentaba en la idea de que el personaje se había hecho malo por estar solo.

Así, en el aula se estaba haciendo presente un interrogante que a lo largo de la historia de la filosofía ha sido tema de discusión de un gran número de pensadores: el origen del mal. Tema que luego desencadenó en pensar en torno al concepto de libertad.

Pese a lo acotado del relato de aquella experiencia, mi perplejidad se asienta en el modo como los niños, desconociendo la intención de las clases de la filosofía con niños (pese a que antes de empezar se les explica sobre

la etimología de la palabra *filosofía*), por un lado, plantean preguntas de carácter filosófico, como sucedió en aquel quinto grado: ¿Los hombres nacen buenos o nos hacemos buenos? ¿Puede el Minotauro ser libre aun cuando está encerrado? Y, por otro lado, también tienen una actitud filosófica ante aquellas preguntas, esto se manifiesta tanto en el contenido de éstas como en el modo como intentan dar una respuesta a esos interrogantes, respuesta que muchas veces se expresa en otra pregunta que busca ir al *quid* de la cuestión. En ellas encontramos una visión de mundo, un modo particular de interpretar el orden de cosas.

Lo que aconteció en aquel quinto grado sucede frecuentemente en los talleres de filosofía con niños. Se comparte un relato, se pregunta qué les llamo la atención, se habla en torno a eso que los inquietó y los niños comienzan a filosofar: esto es lo que motivó este escrito. Y es tanta la sinceridad que acompaña aquellas preguntas y respuestas que me invitan a pensar que el encuentro entre la infancia y la filosofía no tiene sus orígenes en los talleres, sino que la infancia ya está habitada por la filosofía. Así los talleres buscan nutrir ese lazo, intentan ser un espacio de la infancia, donde la mirada de los niños y su manera de pensar tengan voz.

Un mundo sin aparatos: infancia y narración

Juan Andrés Salinero

Comenzando a preguntar

Desde que comencé a dar clases a niños, como así también desde que emprendí mis estudios en Filosofía ha venido a mí, una y otra vez, la pregunta ¿podemos vivir de otra manera?

Esta pregunta llevada a nuestro ámbito de trabajo, la educación, se formularía: ¿Podemos enseñar de otra manera? O mejor ¿Podemos enseñar, aprender y convivir de otra manera? Estas preguntas regresan continuamente, como un martillo, no sólo en las clases en las que las cosas no salen como las imaginé, sino en ciertos actos cotidianos de la vida escolar, como por ejemplo cuando izamos la bandera, cuando formamos para entrar al aula, o cuando nos saludamos al comienzo del día. En ocasiones me he preguntado cómo estos rituales, estas formas de comportamiento repetitivas, nos forjan un tipo de personalidad, y silenciosamente nos forjan una determinada manera de ser.

Si bien son múltiples y conocidas las tramas de circulación del poder en la escuela y cómo ésta construye un tipo de subjetividad, quisiera centrarme en cómo la escuela insertada dentro de un horizonte técnico instrumental, nos forja una personalidad que siempre busca la utilidad como fin último dejando de lado otros múltiples sentidos y perspectivas. Me gustaría pensar a la Filosofía con niños como una posibilidad de salir de un horizonte técnicamente constituido, para adentrarnos a un ámbito donde el pensamiento sea un fin en sí mismo, que provoque nuevas formas de sentir, de pensar, de vivir y de relacionarnos

Mundo Mecánico

Asistimos hoy al fenómeno que podríamos definir como horizonte técnico instrumental, se trata de que el mundo, de alguna u otra manera, se mueve con vista a fines fijados por la necesidad de lucro, donde prima la utilidad y la eficacia sobre todos los sentidos de la vida social. El sistema capitalista tecnologizado ha calado en las profundidades de la subjetividad humana, haciendo un tipo de persona que sólo descubre el sentido de su existencia en la capacidad de tener objetos y encuentra felicidad en el consumo de bienes lujosos.

Aunque la escuela, en ocasiones, es un espacio de resistencia frente el consumo exacerbado que imponen los medios de comunicación, otras veces, de forma socavada es la que forma (aún sin hacerlo conscientemente) un tipo de sujeto, de personalidad, donde lo que se valora es la utilidad. Muchas veces los niños me han preguntado ¿para qué sirve esto que estamos aprendiendo? Recuerdo una anécdota donde una niña preguntó: ¿Para qué sirve aprender Historia? Lo que ella argumentaba es que no le veía utilidad a saber hechos que habían sucedido años atrás.[33] Como también muchos niños suelen tener dificultades para encontrar las relaciones que tienen elementos complejos de la Matemática con la realidad (con la facticidad). Si bien estos dos ejemplos no agotan la basta experiencia que los niños viven en la escuela, sí muestran hasta qué punto el criterio de utilidad prima a la hora de encarar un contenido a aprender y cómo los niños han internalizado dicho criterio.

El mundo se nos presenta como algo que debe ser vivido con una finalidad específica. Esa finalidad por lo general es la ganancia de bienes materiales (dinero) o simbólicos. La escuela cumple, al mismo tiempo, esta doble función: imparte bienes simbólicos, o sea, el conocimiento, en vistas a la ganancia de bienes materiales (forma para el mundo del trabajo). Es por eso que, muchas veces, tanto los estudiantes como sus padres suelen hacer la siguiente pregunta ¿para qué sirve la Filosofía? Esta pregunta presupone una forma utilitarista de vivir la educación y el mundo en general: todas las cosas tienen que servir para algo (y si es para obtener mercancías, mucho mejor).

33 A lo que respondí que los hechos del pasado nos ayudan a entender ciertas relaciones políticas, sociales, culturales, económicas del presente.

La Filosofía, siguiendo la lógica utilitarista, no sirve para nada.[34] No tiene una utilidad específica dentro del mundo de la producción, más bien tiene sentido(s). Entre los sentidos que posee, está el que nos permite expandir los horizontes de interpretación de la realidad, buscar nuevas perspectivas, pensar distintos aspectos que en la vida cotidiana que se nos suelen pasar por alto o desentrañar los poderes que operan en una realidad que se nos presenta naturalizada.

Experiencia primera

Comúnmente los talleres de Filosofía con niños tratan de enfrentar al niño con una obra de arte y luego se realizan preguntas a estas obras, propiciando la discusión. Se presentan a los niños pinturas, canciones, poemas, pero mayoritariamente se cuentan cuentos; éstos no se leen, se cuentan. En ocasiones adaptándolos para los niños que asisten al taller. Tampoco son todos cuentos infantiles,[35] sino relatos que provienen de diferentes tradiciones.

La experiencia a la que me quiero referir ocurrió con niños que asistían a quinto grado dondeconté el cuento "Filemón y Baucis", aquí transcribo el cuento:

> En unas lomas de Frigia hay un terreno pantanoso, que en tiempos pasados fue zona habitable. Allí se presentó, como un simple hombre, Júpiter, acompañado de Mercurio. Buscando alojamiento se dirigieron a numerosas casas y todas les cerraron sus puertas. Sólo en una, que era bastante humilde, los recibieron la anciana Baucis y su marido Filemón. En ella habían pasado juntos sus años jóvenes y en ella habían envejecido compartiendo sin amargura sus escasos recursos.
>
> Cuando los dioses entraron en la cabaña, el viejo les ofreció asiento, Baucis reavivó el fuego y puso a cocer un repollo traído de su huerto. Filemón les convidó un trozo de lomo curado. Charlaron con ellos

34 Ver el artículo de Mauricio Moretti, "¿La filosofía educa en valores?", en este mismo volumen.

35 No es nuestra intención ingresar en la discusión sobre qué es aquello que se llama literatura infantil, entendemos que existe un mercado editorial con libros dirigidos específicamente a los niños.

para aliviar la espera, les prepararon un baño rústico, en una fuente y un sencillo lecho para reclinarse a comer. La anciana dispuso la mesa, que hubo que acomodar, pues tenía una pata chueca, después les sirvió aceitunas y cerezas silvestres, achicorias y rábano, requesón y huevos poco cocidos, todo en cacharros de arcilla. Además de comida caliente y un vino de la tierra, les ofrecieron nueces, uvas, manzanas y miel, todo muy amablemente y con buena voluntad.

Entre tanto vieron que el recipiente del que sacaban la bebida se volvió él sólo a llenar y subió de nivel. Atónitos, Filemón y Baucis rogaron suplicantes, que les disculparan por la pobreza del servicio.

El único ganso que tenían se dispusieron a sacrificarlo para agasajar a sus huéspedes. El animal, escapando de ellos, se refugió junto a los dioses, que prohibieron que se lo mate. "Somos dioses- dijeron- y la gente impía de esta zona va a recibir su castigo. Dejen su cabaña y acompáñennos a lo alto de aquel monte". Obedecieron los ancianos y con dificultad subieron por la pendiente. Cuando volvieron la vista atrás: toda la zona había quedado cubierta de agua, excepto su cabaña, que se convirtió en un templo, sus puntales en columnas, su techo de paja en tejado de oro, con puertas esculpidas y piso de mármol.

Habló entonces Júpiter: "Dígannos, justo anciano y mujer digna de un hombre justo, qué desean". Tras hablar brevemente entre ellos, dijo Filemón: "Pedimos ser sacerdotes de ese su templo y que, como hemos vivido en armonía todos nuestros años, salgamos de esta vida juntos, que ninguno tenga que enterrar al otro".

Sus deseos se cumplieron: mientras vivieron, cuidaron del templo. Cuando ya muy ancianos charlaban delante de la escalinata, vio Baucis que a Filemón le iban saliendo hojas y Filemón vio que le salían ramas a Baucis. Mientras la vegetación invadía sus cuerpos tuvieron ocasión de decirse adiós antes de que la corteza cubriera sus rostros. Todavía quienes viven en ese país pueden mostrar un árbol con dos troncos gemelos.

Esto me contaron unos ancianos (y no tenían motivo para engañarme). Yo mismo vi guirnaldas pendientes de sus ramas y yo mismo puse otras diciendo: Sean dioses los que así fueron tratados por los dioses y sean honrados con culto los que culto rindieron.[36]

---

36 Versión libre del relato Filemón y Bausis. Una versión clásica de este mito puede encontrarse en *Las metamorfosis* de Ovidio.

Este cuento ofrece muchos elementos a la hora de formular preguntas, abrir sentidos, convocando al pensamiento a expandirse. Desde que el cuento comienza diciendo "En unas lomas de Frigia hay un terreno pantanoso, que en tiempos pasados fue zona habitable", casi sin querer nos propone una nueva tierra fértil para comenzar a pensar. De allí se desprenden diferentes temáticas: la pobreza, la hospitalidad, la relación con lo divino, la comparación del cuento con la tradición cristiana, la relación del hombre con la naturaleza, entre otros. Estas múltiples temáticas son las que habitualmente hace surgir el cuento.

La manera en que los niños tratan estos temas suelen ser diversas y responden a múltiples situaciones, planteadas, sobre todos, por ellos mismos. Si bien el tema principal parece ser un amor que trasciende más allá de la vida, las reflexiones que despiertan son muchas. Es curioso cómo se plantean problemas que *a priori* nos parecían laterales, como el de comer animales, el ritual de compartir la comida o el camino hasta llegar a una montaña. Me parece importante señalar que muchas veces la fijación de la atención en lo pequeño, en lo diminuto, resulta para los niños sumamente importante. Esta experiencia de pensar aquello que hasta hace unos instantes no podía ser pensado es lo que propiciamos en los encuentros de Filosofía con niños. Este intercambio de reflexiones mediante preguntas que realizan los niños o el tallerista, es lo opuesto al aprendizaje de unos conceptos anteriormente formados. La misma discusión es la que hace que los temas surjan y recorran diferentes caminos. No se trata tanto del aprendizaje conceptual de un contenido prefijado, sino de propiciar la apertura de los distintos (o en ocasiones nulos) sentidos que los mismos niños descubren en la narración.

La experiencia del pensar

El tema de la experiencia ha sido tratado por varios autores que teorizaron sobre la Filosofía con niños. Es mi intención volver sobre este concepto, ya que considero que es clave, a la hora de seguir pensando y realizando encuentros de Filosofía con niños.

Para plantear el tema de la experiencia nos remitiremos a un autor de la segunda mitad del siglo XX, llamado Michel Foucault, quien hacia el final

de su vida expuso aquello que entendía por experiencia en relación a los libros que escribía. Veamos que dice:

> La experiencia es algo de lo que uno sale transformado. Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya pienso antes de comenzar a escribir, nunca tendría el valor de emprenderlo. Sólo escribo porque todavía no sé exactamente qué pensar de eso que me gustaría tanto pensar. De modo que el libro me transforma y transforma lo que pienso (…) La relación con la experiencia debe permitir una transformación, una metamorfosis, que no sea simplemente la mía, sino que pueda tener determinado valor, que sea accesible para los otros de forma tal que puedan hacer esa experiencia.[37]

Aunque Foucault nos habla de la manera en que escribe sus libros, lo que él afirma lo podríamos trasponer a toda una serie de acciones y situaciones de las cuales uno sale diferente a como era antes. La práctica de Filosofía con niños, busca justamente eso; que los niños luego del taller, puedan poner en cuestión, en duda, aquello que venían percibiendo, diciendo, juzgando, pensando, sintiendo, y haciendo de sí mismos. Que esa experiencia filosófica trastoque la verdad en que estamos cómodamente instalados.

Quizá todas estas transformaciones no suelen ser tan radicales, ni se dan todas al unísono sino que, más bien, son lentas y silenciosas modificaciones imperceptibles tanto para la persona que las experimenta, como para sus pares. Observamos que a medida que los niños van asistiendo a los talleres de Filosofía y comienzan la práctica de discutir sobre diferentes temáticas, van tendiendo a tener puntos de vistas más amplios, a pensar las cosas con diferentes perspectivas, a tomar conciencia de la ambigüedad del lenguaje, a buscar mejores argumentos, mejores ejemplos y a descentrarse de su experiencia íntima para poder comprender experiencias de los demás compañeros.[38]

---

37 Foucault, M., *Inquietud por la verdad: escritos sobre la sexualidad y el sujeto*, Siglo XXI, Bs. As. 2015. p. 39.

38 Si bien la argumentación y el cuidado del lenguaje se dan en los talleres de FcN, no es el objetivo primordial de estos. Existe una corriente norteamericana de Filosofía para niños, en donde su objetivo es bien claro: formar ciudadanos racionales, con la capacidad de argumentar, que contribuyan a la democracia liberal.

El intento de estos talleres es que los niños y los adultos podamos tener una experiencia con el pensamiento, donde quienes participamos del encuentro salgamos transformados. Qué seamos diferentes a cómo llegamos.

Un próximo árbol para Filemón y Baucis

Con estas conceptualizaciones podemos hacer algunos análisis con respecto al cuento y plantear la posibilidad de aprender por fuera de una educación técnica.

Este cuento, como ya dijimos, permite poner en cuestión temas como el amor, lo divino, la naturaleza, entre otros. Tanto el taller en que se contó este cuento, como cualquier taller de Filosofía con niños, tienen características particulares que modifican la lógica en la cual la escuela está inmersa.

En estos talleres no existe un contenido específico (para utilizar el lenguaje de la currícula) a ser aprendido, sino que a partir del cuento se disparan una pluralidad de temas que son abordados y discutidos por todo el grupo. Tampoco posee una metodología exclusiva, sino que es un espacio donde se pueden experimentar diferentes modos de expresión que permitan ampliar el pensamiento. No posee un programa estandarizado para todas las situaciones, ni lineamientos propios a ser seguidos, sino que cada tallerista traza un plan de trabajo que promueva las potencialidades de los niños. Tampoco hay evaluaciones,[39] ni calificaciones que acrediten un saber específico. Al no existir un contenido específico, ni una metodología exclusiva que aprender, la evaluación como tal carece de valor, más bien se promueven ciertos momentos donde los niños puedan tomar conciencia y hacer patente aquello que hacen habitualmente en un taller de Filosofía, relacionándolo y contraponiéndolo con las otras asignaturas que tienen en la escuela.

Estas opciones, lejos de ser caprichosas, son una de las posibilidades de desarrollar otra lógica educativa y otra posibilidad de construcción de la subjetividad. Este nuevo tipo de lógica educativa, no educa ya para el mundo del trabajo sino para expandir las posibilidades de pensamiento en múltiples direcciones. El objetivo no es desarrollar capacidades ni acu-

39 Para ello ver el texto de Pablo Olmedo "El juicio sobre la infancia: ¿se puede evaluar en los talleres de filosofía con niños?", presente en este volumen.

mular conocimientos para el mundo del trabajo, sino la posibilidad de pensar más allá del cualquier horizonte laboral y consumista. Pensar un tema de diferentes maneras, desde nuevas perspectivas, buscando formas argumentales más profundas de plantear un problema, donde lo que allí se piensa no tenga una conclusión cerrada o un objetivo prefijado, donde el fin no es utilitarista sino, lo que podríamos llamar, creativo o experiencial: donde creamos nuevas maneras de pensar y expresarnos, y esa experiencia transforma lo que hasta ese momento veníamos siendo.

Estos talleres muestran que la educación puede tener más de una lógica. Que si bien puede crear un determinado tipo de persona que sea sumisa al mandato de un superior, acomode su tiempo y sus espacio a lo que le impone la escuela (o el trabajo), o que realice actividades sin sentido para aprobar un examen, también esa misma escuela puede crear otro tipo de subjetividad.

Esta nueva construcción de subjetividades, parte de que se pueden expandir los límites del pensamiento, se puede pensar, hacer, juzgar, conocer, y decir las cosas de múltiples maneras. Donde el estudiante no sea alguien educado para el mundo del trabajo y para la democracia liberal, sino que pueda en primer lugar ponerlos en duda, imaginar que se puede vivir y ser de otra manera. Esta posibilidad de imaginar el mundo de otra manera hace de nuestra existencia una potencia para el cambio y la creatividad, ya que si no estamos condenados a un determinado modo de vida, tenemos la posibilidad siempre latente de crear un mundo nuevo.

El Hilo Primordial: la adultez y la infancia en el taller de Filosofía con Niños

Susana Ivulich

En el descomienzo era el verbo
Sólo después es que veo el delirio del verbo.
El delirio del verbo estaba en el comienzo, allá,
Donde el niño dice: Yo escucho la voz
De los pajaritos.
El niño no sabe que el verbo escuchar no
Funciona para color, pero sí para sonido.
Entonces si un niño cambia la función de un
Verbo, delira.
Y pues.
En poesía que es voz de poeta, que es la voz
De hacer nacimientos,
El verbo tiene que contagiarse de delirio.

Manoel de Barros

Al comenzar con este escrito algo muy particular me sucedió, fueron evocadas las mismas sensaciones con las que inicié este viaje, este recorrido hacia la *Filosofía con Niños*, lleno de incertidumbres ante una experiencia nueva, desconocida, repleta de interrogantes. Algo similar al iniciar este escrito, donde intento recuperar los sentidos de este nuevo filosofar.

En filosofía *origen* no es igual a *comienzo*; sin embargo, algo de este comienzo fue remitiendo a plantearnos la pregunta por los orígenes de todo filosofar. Sucedió que a medida que transcurrían los talleres con diferentes grupos de niños de distintas edades, así como de diferentes contextos, en escuelas de la ciudad de Río Cuarto como de la zona aledaña, se fue revelando en los diálogos, en la perplejidad, en el asombro, que podíamos hallar en ellos una forma muy original de hacer filosofía, de pensar ideas que quizá quienes llevamos adelante la propuesta con los niños como filósofos no teníamos programado como tema a abordar.

Quiero recuperar entonces (aunque haré su transcripción más adelante) un relato que data de aquellos comienzos, y que le da título a este escrito, *El Hilo Primordial* de Mamerto Menapache. La trama de este cuento per-

mite recuperar la idea de *infancia* como origen del filosofar en oposición a la idea de *adultez*. Habría dos modos de abordar aquí su análisis: situándonos desde lo que sucede en el taller a partir de la puesta en común de dicho relato, o planteando el sentido (o los sentidos) del cuento para la reflexión e indagación de la *filosofía con niños.* Prevalecerá en este escrito el segundo modo.

Vamos a invitar al lector a pensar en la idea de *infancia*. Si hay *filosofía con niños* es justamente porque la filosofía y la infancia se hallan relacionadas de tal modo que podríamos preguntar si la *filosofía* es *infancia*. Si bien está idea no es nueva ni original (Walter Kohan dedica un libro a pensarla), considero necesario establecer dicha relación o retomar algunas ideas claves como puntos de partida para la reflexión, ya que se encuentra en la base de nuestro quehacer filosófico.

En numerosos filósofos (podríamos remontarnos a Heráclito), la *infancia* pensada como niñez en oposición a lo adulto sirve de fundamento a sus planteos filosóficos. De modo tal que lo primero que vamos a establecer es que la *infancia* para nosotros no tendrá que ver con una etapa cronológica traducida en un número de años que van desde una determinada edad de la vida a otra, finalizando por ejemplo en otra etapa llamada la adolescencia. Sin embargo, hacemos *filosofía con niños* y denominamos de tal modo dicho espacio porque habría al menos un sujeto, el *niño*, con quien hacemos filosofía. Así podríamos decir que niñez e infancia coinciden y que además la *filosofía con niños* es un intento para que sea posible que la niñez habite la infancia. La *infancia* aquí concebida como un estado o como un tiempo no cronológico, no lineal, un estar siendo niños, pensamos que es interrumpida de múltiples maneras en el mundo actual moderno entendido como continuidad de la modernidad: sobre modernidad.[40] De hecho creemos que la *infancia* debe ser cuidada, pues como ocurre en el relato de Mamerto Menapache, el olvido de la *infancia* implica el paso hacia la *adultez* como interrupción de la *infancia*.

Carlos Skliar, en un ensayo que se denomina *La infancia, la niñez y las interrupciones*, nos advierte sobre los múltiples modos en que los adultos interrumpimos la *infancia* de los niños. "Pero hay un momento en que el mensaje adulto llega decidida, indefectiblemente, más tarde o más temprano, con mejor o peor voz, bajo la forma de una amenaza o de una extraña

40 Augé, M., *"Sobremodernidad. Del mundo de hoy al mundo de mañana", Revista Memoria*, noviembre de 1999, N° 129.

invitación: basta de hacerte el distraído, no te hagas más el tonto… Lo que se interrumpe, entre otras cosas, es: el cuerpo, la atención, la ficción, el lenguaje. El cuerpo debe entrar en un orden (por eso la doble presión de la publicidad y la medicalización); la atención debe concentrarse (por eso todos los niños son sospechosos de hiperactividad, de desatención), la ficción debe acabarse y reducirse (por eso la escolarización), el lenguaje debe dejarse de embromar y ser más gramatical, más sintáctico (por eso la gramática)".[41]

Pero volviendo a esta relación entre *filosofía* e *infancia*, quienes llevamos a cabo o tenemos bajo nuestro cuidado los talleres de *filosofía con niños*, como filósofos, debemos abrirnos a que la *infancia* también nos habite a nosotros, y he aquí que remarcamos por el momento que habría un juego de opuestos: si nos abrimos a la *infancia* tenemos que des-andar aquello que nos coloca en el centro de la escena como adultos, estar dispuestos a situarnos en otro lugar que no es el de las certezas, y esto es coherente con la filosofía, porque la filosofía pregunta, sospecha, descrea lo establecido; si la duda es necesariamente un camino para encontrar nuevas certezas como señala Descartes, en filosofía las certezas también adquieren un carácter transitorio.

El filósofo Walter Kohan, en su libro *Infancia y Filosofía*, recupera un pasaje del *Banquete* donde Platón dice a través de Sócrates: "un niño o algo nuevo siempre nos está naciendo".[42] Hacer *filosofía con niños* es asumirnos como seres inconclusos, como seres de cambio; es más, desde esta perspectiva: "La filosofía es Infancia. Inicio sin fin. Comenzar cada vez. Pensar todo el tiempo como si fuera el primer tiempo. Pensar cada vez como si fuera la primera vez. La única".[43]

En los talleres de *filosofía con niños*, en cada encuentro, los niños nos obligan a pensar como si estuviésemos planteándonos cuestiones fundamentales de la filosofía, como si emprendiésemos esta tarea por primera vez; cada intervención, pregunta o planteo nos obliga a situarnos en un nuevo comienzo. Se trata de pensar junto a los niños, ya que lo inesperado siempre está ocurriendo; parece que no hubiese forma de anticiparse a lo que un niño puede decir o pensar. Si bien el taller está programado para

---

41 Skliar, C., *La infancia, la niñez, las interrupciones.* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Flacso Virtual, Argentina, p. 5. Disponible en https://www.academia.edu/4253852/La_infancia_la_ni%C3%B1ez_las_interrupciones.
42 Kohan, W., *Infancia y Filosofía*, Progreso, México, 2009, p. 9.
43 Ídem, p. 10.

trabajar a partir de un relato, de una obra de arte, de una canción, de un poema, una serie de temas filosóficos (el infinito, el amor, la sabiduría, el mundo), en la puesta o en la *praxis* resulta siempre novedosa la recepción en los niños. Al relacionar con la propia experiencia el disparador abordado, los niños suelen abrir nuevos problemas a pensar, insospechados para nuestra mirada. Un mismo relato trabajado en diversos grupos de edades y contextos invita a pensar temas diferentes; por ejemplo el cuento a partir del cual realizamos este escrito, *El Hilo Primordial* de Mamerto Menapache.[44] En algunos diálogos, para los niños el *hilo primordial* era aquello sin lo cual no es posible vivir, las relaciones con Otros, los padres, los abuelos, la amistad, el amor, entre otros; más abajo recupero los temas que fueron abordados.

También la figura de Sócrates, volviendo al planteo realizado anteriormente, no sólo nos permite decir que un niño nuevo nos está naciendo sino también pensar al filosofo como un niño; de hecho los filósofos son como niños para Sócrates, él mismo se asemeja a un *infante* porque no habla como lo hacen los adultos, es juzgado entre otras razones por no hablar el lenguaje que usan los adultos. Esto nos permite pensar al filósofo que tiene a cargo el espacio del taller en igualdad con los infantes con quienes emprende el quehacer filosófico. Podríamos a su vez situar este ser filósofo como un niño y pensar a los niños con una disposición natural a preguntarse sobre todo lo que los rodea; los niños viven extrañándose del mundo que los rodea, en cambio el adulto simplemente vuelve habitual ese mundo, pre-decible.

En el relato de Mamerto Menapache, la protagonista, una arañita, se vuelve adulta cuando comienza a pensar en términos instrumentales, a darle importancia solo a aquello que tiene cierta utilidad en oposición a la gratuidad, condición de un auténtico filosofar. El haberse olvidado de su "infancia viajera soñadora"[45] la lleva a un desenlace fatal en la historia.

La Infancia y el taller de filosofía en la escuela

Debido a que en las instituciones modernas la *infancia* es una condición que hay que superar, los dispositivos escolares se implementan para disci-

44 Menapache, M., *Madera Verde,* Ed. Patria Grande, Buenos Aires, 1979, p. 42.
45 Menapache, M., *op. cit.*, p. 45.

plinar al niño, dejar de ser *infans*, llegar a ser adulto. Afirmamos de modo contrario que la filosofía es infancia, y que su propósito desde la mirada que sostenemos en *filosofía con niños* es hacer la niñez lo más duradera posible. Esto nos ubica frente al paradigma hegemónico de la ciencia moderna, que centra al sujeto como un ser racional y adulto. Para toda disciplina moderna, incluso para la filosofía desde la Ilustración, la educación tendría la tarea de hacer pasar al niño, en estado de *infans*, a un estado más civilizado, el de la razón.

Ocurre que cuando el taller irrumpe en el escenario escolar se hace más evidente cómo muchas veces la escuela, para llevar adelante la tarea educativa, pone en juego una serie de dispositivos que operan en el cuerpo de los niños con el propósito de hacer al infante más disciplinado ("no corras, no grites, no saltes, no te muevas, no…") aunque esto no sea explicitado, ya que esta finalidad se remonta a los orígenes de la escuela. El taller de *filosofía con niños* intenta inaugurar un espacio de libertad en este sentido, rompe con la lógica escolar, ya que si bien está organizado en momentos, la finalidad del taller es pensar desde la experiencia de los niños y desde sus propias inquietudes, y no la transmisión de una serie de valores, de pautas o de conocimientos ya establecidos por un adulto.

La palabra *infans* significa "el que no habla"; pero allí radica entonces el potencial que la infancia tiene para la filosofía, ya que ello implica que tiene la potencialidad de hablar porque justamente no lo hace. "Infancia es, entonces, condición de advenimiento del lenguaje, germen del lenguaje y del pensamiento: el silencio que precede a la emisión de cualquier palabra".[46]

Este rasgo, por decirlo de algún modo, es visto como una disfunción y no una potencialidad por instituciones como la escuela, ya que en ella sigue presente de diversas maneras la concepción moderna de sujeto. Todo parece indicar que la pretensión de la educación continúa siendo llevar al niño de ser un infante a convertirse en un adulto.

De ahí que establecer *filosofía con niños* como espacio en la escuela conlleva a replantear la relación que los adultos establecemos con la idea de infancia, y en última instancia posibilitar que el espacio pedagógico habilite el *entre* como un puente hacia el pensamiento filosófico y la infancia. Compartimos con Bárcena la sospecha de que el niño al convertirse en

46 Bárcena, F., *El Aprendiz eterno*, Miño y Dávila, Argentina, 2012, p. 39.

alumno es posible que abandone paulatinamente la experiencia de la infancia.

Se trata de comenzar a reflexionar sobre *la experiencia* del taller de filosofía; para ello quisiéramos evocar el sentido que adquiere esta palabra: en filosofía se trata de experienciar y de la posibilidad de narrar la propia experiencia. En los talleres de *filosofía con niños*, se abre un espacio para que los niños piensen a partir de la propia experiencia, por lo que es puesta bajo sospecha la idea de transmisión que caracteriza a la enseñanza de la filosofía como transmisión de conceptos de la tradición. En este sentido, pensado como alguien formado en la tradición académica, el filósofo pone a disposición su capacidad de interrogar como un ejercicio de reflexión, siempre permitiendo que las ideas que van emergiendo en el diálogo con los niños interpelen sus propios postulados.

No en vano Benjamín advirtió que el problema con el hombre moderno se patentizaba en la paulatina pérdida o empobrecimiento de su experiencia. En *Pobreza y Experiencia* relata cómo llega a plantearse dicha situación a raíz de haber visto a los soldados que volvían de la guerra a su ciudad natal, alienados, incapaces de narrar su experiencia. "Entonces se pudo constatar que las gentes volvían mudas del campo de batalla".[47] Más adelante nos dice: "Una pobreza del todo nueva ha caído sobre el hombre al tiempo que ese enorme desarrollo de la técnica".[48] También la educación se convierte en técnica, en cuanto hay una pérdida del sentido de la experiencia. Como decíamos, en los talleres el pensar implica la posibilidad de narrar la propia experiencia, y con ello encontramos otro rasgo esencial, *la originalidad* en la construcción de un *saber experiencial*. Las ideas de los niños nos resultan novedosas, ya que es imposible prever cual será el recorrido que en el diálogo irán realizando. Aquí recogemos la idea de experiencia como un salir de viaje, un recorrido, una salida al exterior. La misma filosofía es un camino. No se trata de que el infante realice el mismo recorrido que el adulto ha transitado en su formación desde el punto de vista de un sistema, se trata de pensar el lugar del filósofo como el de alguien que guía o acompaña como ejercicio un recorrido propio, el que hará el niño: su experiencia.

47 Benjamín W., *Experiencia y Pobreza, Discursos Interrumpidos I,* Taurus, Madrid, 2007, p. 168.
48 Ibídem.

Interpretación y temas que plantea el cuento

Forzando un poco la interpretación de un cuento, nos referiremos a la experiencia en el taller de *filosofía con niños*. Vamos a partir de un relato que fue narrado en distintos grupos desde jardín a tercer grado; cuyo título da nombre a este artículo, y que ya hemos presentado, *El Hilo Primordial* de Mamerto Menapache. Aquí ponemos a disposición el cuento completo.

> Agosto había terminado tibio. Había llovido en la última semana y, con el llanto de las nubes, el cielo se había despejado. Cuando se acerca setiembre, suele suceder que el viento de tierra adentro sopla suavemente y a la vez que va entibiando su aliento, logra devolver al cielo todo su azul y su luminosidad. Y aquella tarde, pasaje entre agosto y setiembre, el cielo azul se vio poblado por las finas telitas voladores que los niños llaman Babas del Diablo. ¿De dónde venían? ¿Para dónde iban? Pienso que venían del territorio de los cuentos y avanzaban hacia la tierra de los hombres.
>
> En una de esas telitas, finas y misteriosas como todo nacimiento, venía navegando una arañita. Pequeña: puro futuro e instinto.
>
> Volando tan alto, la arañita veía allá muy abajo los campos verdes recién sembrados y dispuestos en praderas. Todo parecía casi ilusión o ensueño para imaginar. Nada era preciso. Todo permitía adivinar más que conocer. Poco a poco la nave del animalito fue descendiendo hacia la tierra de los hombres. Se fueron haciendo más claras las cosas y más chico el horizonte. Las casas eran ya casi casas, y los árboles frutales podían distinguirse por los floridos, de los otros que eran frondosos.
>
> Cuando la tela flotante llegó en su descenso a rozar la altura de los árboles grandes, nuestro animalito se sobresaltó. Porque la enorme mole de los eucaliptos comenzó a pesar misteriosa y amenazadoramente a su lado como grises témpanos de un mar desconocido.
>
> Y de repente: ¡Tras!
>
> Un sacudón conmovió el vuelo y lo detuvo. ¿Qué había pasado? Simplemente que la nave había encallado en la rama de un árbol y el oleaje del viento la hacía flamear fija en el mismo sitio.
>
> Pasado el primer susto, la arañita, no sé si por instinto o por una orden misteriosa y ancestral, comenzó a correr por la tela hasta pararse

finalmente en el tronco en el que había encallado su nave. Y desde allí se largó en vertical buscando la tierra. Su aterrizaje no fue una caída, sino un descenso. Porque un hilo fino, pero muy resistente, la acompañó en el trayecto y la mantuvo unida a su punto de partida. Y por ese hilo volvió luego a subir hasta su punto de desembarco.

Ya era de noche. Y como era pequeña y la tierra le daba miedo, se quedó a dormir en la altura. Recién por la mañana volvió a repetir su descenso, que esta vez fue para ponerse a construir una pequeña tela que le sirviera en su deseo de atrapar bichitos. Porque la arañita sintió hambre. Hambre y sed.

Su primera emoción fue grande al sentir que un insecto más pequeño que ella había quedado prendido en su tela-trampa. Lo envolvió y lo succionó. Luego, como ya era tarde, volvió a trepar por el hilito primordial, a fin de pasar la noche reencontrándose consigo misma allá en su punto de desembarco.

Y esto se repitió cada mañana y cada noche. Aunque cada día la tela era más grande, más sólida y más capaz de atrapar bichos mayores. Y siempre que añadía un nuevo círculo a su tela, se veía obligada a usar aquel fino hilo primordial a fin de mantenerla tensa, agarrando de él los hilos cuyas otras puntas eran fijados en ramas, troncos o yuyos que tironeaban para abajo. El hilo ese era el único que tironeaba para arriba. Y por ello lograba mantener tensa la estructura de la tela.

Por supuesto, la arañita no filosofaba demasiado sobre estructuras, tironeos o tensiones. Simplemente obraba con inteligencia y obedecía a la lógica de la vida de su estirpe tejedora. Y cada noche trepaba por el hilo inicial a fin de reencontrarse con su punto de partida.

Pero un día atrapó un bicho de marca mayor. Fue un banquetazo. Luego de succionarlo (que es algo así como: vaciar para apropiarse) se sintió contenta y agotada. Esa noche se dijo que no subiría por el hilo. O no se lo dijo. Simplemente no subió. Y a la mañana siguiente vio con sorpresa que por no haber subido, tampoco se veía obligada a descender. Y esto le hizo decidir no tomarse el trabajo del crepúsculo y del amanecer, a fin de dedicar sus fuerzas a la caza y succión de presas que cada día preveía mayores.

Y así, poco a poco fue olvidándose de su origen, y dejando de recorrer aquel hilito fino y primordial que la unía a su infancia viajera y soñadora. Sólo se preocupaba por los hilos útiles que había que reparar o tejer cada día debido a que la caza mayor tenía exigencias agotadoras.

Así amaneció el día fatal. Era una mañana de verano pleno. Se despertó con el sol naciente. La luz rasante trizaba las perlas del rocío cristalizado en gotas en su tela. Y en el centro de su tela radiante, la araña adulta se sintió el centro del mundo. Y comenzó a filosofar. Satisfecha de sí misma, quiso darse a sí misma la razón de todo lo que existía a su alrededor. Ella no sabía que de tanto mirar lo cercano, se había vuelto miope. De tanto preocuparse sólo por lo inmediato y urgente, terminó por olvidar que más allá de ella y del radio de su tela, aún quedaba mucho mundo con existencia y realidad. Podría al menos haberlo intuido del hecho de que todas sus presas venían del más allá. Pero también había perdido la capacidad de intuición. Diría que a ella no le interesaba el mundo del más allá; sólo le interesaba lo que del más allá llegaba hasta ella. En el fondo sólo se interesaba por ella y nada más, salvo quizá por su tela cazadora.

Y mirando su tela, comenzó a encontrarle la finalidad a cada hilo. Sabía de dónde partían y hacia dónde se dirigían. Dónde se enganchaban y para qué servían.

Hasta que se topó con ese bendito hilo primordial. Intrigada trató de recordar cuándo lo había tejido. Y ya no logró recordarlo. Porque a esa altura de la vida los recuerdos, para poder durarle, tenían que estar ligados a alguna presa conquistada. Su memoria era eminentemente utilitarista. Y ese hilo no había apresado nada en todos aquellos meses. Se preguntó entonces a dónde conduciría. Y tampoco logró darse una respuesta apropiada. Esto le dio rabia. ¡Caramba! Ella era una araña práctica, científica y técnica. Que no le vinieran ya con poemas infantiles de vuelos en atardeceres tibios de primavera. O ese hilo servía para algo, o había que eliminarlo. ¡Faltaba más, que hubiera que ocuparse de cosas inútiles a una altura de la vida en que eran tan exigentes las tareas de crecimiento y subsistencia!

Y le dio tanta rabia el no verle sentido al hilo primordial, que tomándolo entre las pinzas de sus mandíbulas, lo seccionó de un solo golpe.

¡Nunca lo hubiera hecho! Al perder su punto de tensión hacia arriba, la tela se cerró como una trampa fatal sobre la araña. Cada cosa recuperó su fuerza disgregadora, y el golpe que azotó a la araña contra el duro suelo, fue terrible. Tan tremendo que la pobre perdió el conocimiento y quedó desmayada sobre la tierra, que esta vez la recibió mortíferamente.

Cuando empezó a recuperar su conciencia, el sol ya se acercaba a su cenit. La tela pringosa, al resecarse sobre su cuerpo magullado, lo iba estrangulando sin compasión y las osamentas de sus presas le trituraban el pecho en un abrazo angustioso y asesino.

Pronto entró en las tinieblas, sin comprender siquiera que se había suicidado al cortar aquel hilo primordial por el que había tenido su primer contacto con la tierra madre, que ahora sería su tumba.

Debemos decir que nuestra interpretación dista de ser pensada dentro del marco eclesiástico y la tradición católica a la que responde el escrito del sacerdote Mamerto Menapache.

En este relato el paso de la infancia a la adultez de la araña es expresado en el olvido del hilo primordial y en la preocupación por lo útil; se había convertido en "una araña práctica, científica, técnica". En sentido tradicional, la relación pedagógica sería técnica ya que se concibe al niño como naturaleza salvaje al pensarlo desde su imposibilidad de lenguaje, es decir como *infans*. El abordaje que haremos será desde el sentido del relato en torno a la mirada de la *filosofía con niños* sobre el problema de la infancia y la adultez como opuestos, pero que tal vez pueda ser resuelto en la noción de pasaje entre infancia y educación. Según esta idea, el adulto en la figura del filósofo que guía el taller de filosofía con niños, es pensado como un mediador, un pasaje del tiempo entre generaciones.[49]

Retomemos el relato. *El Hilo Primordial* cuenta la historia de una arañita que al nacer desciende del cielo unida a un hilo. A medida que se acerca a la tierra, comienza a observar asombrada todo un mundo desconocido; hasta que, de un cimbronazo, aterriza en la rama de un árbol. En su primer día, se dedica a explorar el lugar, y se sorprende de todo lo que va descubriendo. Va descendiendo de la rama (su *punto de desembarco*) hasta el suelo firme, siempre unida al *hilo primordial* y moviéndose a través de él. Este momento en la historia, nos plantea el origen de todo filosofar que, como fue pensado por los filósofos griegos, nace a partir del asombro, de la inquietud por conocer, pues la arañita se admira de todo lo que percibe. Jaspers, citando a Platón y Aristóteles, considera que desde el asombro y la admiración surgen la pregunta y el conocimiento. La arañita, que es infancia, ha comenzado un viaje, está aprendiendo algo nuevo todo el tiempo, y aprender es como un viaje: "…cuando algo nos pasa regresamos a un

49 Bárcena, F., *op. cit.*, p. 184.

estado de *infans*; nos quedamos sin palabras que nos permitan nombrar lo que nos sucedió. Sentimos algo, pero no sabemos cómo llamarlo. Primero es sentir y luego pensamos".[50] Entonces volvemos sobre el supuesto desde el que partimos: la filosofía es infancia, y aquí se trata de eso, de la experiencia de la *infancia* como origen de toda filosofía.

Karl Jaspers, en su libro *La Filosofía*,[51] nos permite enfatizar en lo fructífero de la relación entre la *filosofía* y la *niñez* cuando alude a las preguntas que pueden hacerse los niños, como muestra de que el filosofar en el hombre es originario. Ejemplifica con preguntas que suelen hacerse los niños, y que hemos podido verificar en los diálogos filosóficos que se producen en el taller de *filosofía con niños*, como algo común en los infantes. A su vez, expresa Jaspers algo que estaría también plasmado en el cuento *El Hilo Primordial*: los niños son capaces de sentir pasmo por la existencia del mundo; al hacerse la pregunta por la razón de su existencia, se dan cuenta de que la existencia no puede ser obra de sí mismos. En cambio, y utilizando las imágenes del cuento, al crecer la araña y convertirse en un adulto, comienza a creerse el centro del universo, a encontrar en sí misma la razón de todo lo que existe, en una actitud radicalmente opuesta a como estamos entendiendo el hecho de *filosofar*. Además Jaspers advierte que los adultos, como sucede con la arañita, al caer presos "de las convenciones y las opiniones corrientes, de las ocultaciones y de las cosas que no son cuestión, van perdiendo la ingenuidad del niño. Éste se halla aún francamente en ese estado de la vida en que ésta brota, sintiendo, viendo y preguntando cosas que pronto se le escapan para siempre. El niño olvida lo que se le reveló por un momento y se queda sorprendido cuando los adultos que apuntan lo que ha dicho y preguntado se lo refieren más tarde".[52]

A su vez este olvido en el niño, que apunta el autor, es afín a la filosofía y diferente al olvido de su origen que padece la arañita, más tiene que ver con un recordar para olvidar y un recordar para comenzar de nuevo. Podríamos pensar también, de acuerdo con lo que suscita la narración del cuento en el taller, que este olvido en la arañita es parte de su condición existencial: somos seres para la muerte, pero vivimos como si esto no fuera a sucedernos; aquello que Jaspers llama *situaciones límites*[53] están al origen de todo filosofar, ya que nos enfrentan a nuestra finitud. La arañita al

50 Ídem, p. 47.
51 Jaspers, K., *La Filosofía,* Fondo de Cultura económica, México*,* 1970.
52 Ídem, p. 10.
53 Ibídem.

hacerse adulta olvida que puede morir, vive tratando de satisfacer sus necesidades, lidiando con lo concreto. Preocupada por las cosas útiles, todo debía servir para algo o debería ser descartado. En relación al taller de filosofía, los niños relacionaron este estar preocupado por las cosas útiles con el estilo de vida que tienen los adultos que los rodean, quienes trabajan muchas horas y luego no tienen tiempo para jugar con sus hijos. Pero volviendo a nuestro relato, la arañita al olvidar aquel *hilo primordial* que la mantiene unida a su origen, a su *punto de desembarco* y decidir desecharlo se encuentra con la *situación límite*, ya inminente de su propia muerte, y no logra comprender qué ha sucedido. Ella no se ha dado cuenta que ese olvido la llevo al suicidio.

En el taller algún niño pudo revisar este final, cuyas palabras exactas no vamos a reproducir, sino sólo el contenido de lo que se expresó. Este niño pudo darle otro sentido al final de la historia cuando al preguntarse si el suicidio o la muerte de la araña no fue tal, sino más bien una metáfora de un olvido para estar naciendo de nuevo, recomenzando. ¿Y si la arañita al final no murió? ¿Si luego despierta cuando su tela que la envuelve se ha roto por alguna razón? ¿Volvería a repetir su trabajo de cazar cada vez mayores bichos? ¿Cómo podría comenzar de nuevo? ¿Reconstruyendo ese *hilo primordial*? Otra intervención interesante también estuvo orientada a la posibilidad de que no hubiese *hilo primordial*, esto es, si hubiese sido posible construir la tela sin ese sostén que lo mantenía unida a su origen; a lo que otros niños objetaron que siempre habría un origen, aunque decidiese no usar el *hilo primordial* para sostener su tela. Así, también rondo la idea de que podría haber varias telas que tuviesen igual importancia para tensar la red que se habría construido. Cuando se preguntó cuál sería ese origen, o qué significaba origen, se refirieron en algunos grupos a aquello que hace posible que algo exista, es decir, lo asociaron a un principio no como inicio. El *hilo primordial*, para muchos, eran las relaciones entre pares: la amistad, el amor, sus padres; así como para otros expresaba un pensamiento similar a los que ubicamos en el origen histórico de la filosofía, aquellos antiguos filósofos presocráticos que pensaron que la *argé* o el principio de las cosas eran los elementos de la física, como el aire, el agua, el fuego.

El Punto de Desembarco

Para finalizar podríamos pensar en la metáfora del *punto de desembarco* al que arriba la arañita en el cuento sobre el que hemos reflexionado. Comienza su vida con un viaje, con un trayecto, y el punto de desembarco, el espacio, aquella rama a la cual se mantendrá unido su *hilo primordial*, nos permite pensar el sentido de toda experiencia.

En *filosofía con niños* es el diálogo nuestro *hilo primordial*, porque es a partir de éste, expresado en diferentes lenguajes, que podemos pensar, preguntarnos, así como narrar la propia experiencia. El momento del diálogo, en el espacio del taller, es el momento en el que intentamos filosofar con los niños; donde no sólo nos proponemos pensar *con* los niños, es decir, pensar juntos porque partimos de una condición de *igualdad*, sino que además se intenta propiciar un espacio para expresar y encontrar la propia voz desde el reconocimiento de las *diferencias* como condición necesaria de la filosofía. De ahí que este encontrar la propia voz, va a ser posible siempre y cuando el diálogo enfatice las *diferencias* a partir de la fundamentación de las perspectivas de los participantes. Resaltamos que esto requiere a su vez propiciar, en el grupo de infantes, la escucha como actitud fundamental, y no sólo para comprender lo que el compañero está intentando sostener a partir de sus argumentos, sino también para sospechar de lo propio, poner en cuestión nuestras certezas, así como extrañarnos del mundo.

Recordemos cómo en el relato de Menapache, la araña comienza a darse a sí misma la razón de todo lo que existe, comienza a filosofar, pero sólo mirando lo cercano, lo inmediato, a tal punto que no ve lo que existe más allá de su tela, de ese mundo construido a partir de sus propias certezas. El mundo, para la araña, aquí se torna evidente o previsible en los modos utilitarios a los que se ha habituado en su afán de cazar más bichitos. Una auténtica actitud de escucha o de acogida del otro, a través del diálogo nos permite *desfamiliarizar*[54] los modos habituales de percibir y pensar el mundo, ya que el otro nos muestra una perspectiva insospechada desde el punto de vista propio. La filosofía, en este sentido, sería extrañamiento del mundo al igual que la *infancia*, mientras que la *adultez* implica cierto dominio de aquello que llamamos realidad. Podríamos decir que el diálogo

54 En un artículo reciente sobre Filosofía con Niños, "*Ejercicios para tornar el mundo extraño*" en Kohan, W. y Olarieta, B. F., *La escuela pública apuesta al pensamiento*, Homo Sapiens, Rosario, 2013, se recupera el concepto de "desfamiliarización" de Hadot desde la perspectiva de Shklovsky.

como ejercicio filosófico de escucha y de intento por re-pensar lo propio, es un modo de evitar el empobrecimiento paulatino de nuestra experiencia al que hemos aludido más arriba en este texto, ya que en el mismo diálogo hacemos el intento de narrar la propia experiencia, y con ello encontramos nuevas formas de comprender lo vivido.

¿La filosofía educa en valores?

Mauricio Moretti

Los talleres de filosofía con niños, en especial aquellos que se desarrollan en instituciones escolares, se enfrentan habitualmente a un pedido que es muy difícil de atender sin ningún reparo: "educar en valores". Es frecuente incluso que ese pedido se formule como una obviedad, como una tarea que compete a la filosofía por la naturaleza misma de sus procedimientos, o por los problemas de los que se ocupa desde su origen. Sin embrago, semejante reclamo supone una idea errónea de la aspiración que moviliza el filosofar, y sobre todo un profundo desconocimiento del objetivo primario que se persigue en los talleres de filosofía con niños.

Para que la filosofía pudiera asumir la tarea de "educar en valores", debería poseer el carácter de una disciplina constituida bajo los principios que rigen el trabajo científico en la actualidad. Ante todo, sería preciso que contara con procedimientos eficaces para poder desarrollar una representación objetiva de aquello que llamamos "valores". De ese modo, el filósofo poseería los conocimientos necesarios para determinar su naturaleza y su legitimidad. Pero además, también debería ser capaz de operar con métodos (o técnicas) que garanticen la transmisión efectiva de esos valores, e incluso su implementación en el seno de una comunidad. Sólo de ese modo, la filosofía podría operar en el interior de la escuela como el resto de las ciencias que se vinculan con la educación: sería un instrumento formativo, que se sumaría al dispositivo escolar para asegurar el desarrollo de las capacidades que el niño necesita para funcionar dentro del mundo. Así como la psicopedagogía, por ejemplo, impone con sus métodos y representaciones una medida para el ánimo[55] y el entendimiento del niño, la filosofía podría ocuparse de disciplinar el comportamiento para que las acciones siempre se encuentren reguladas por un sistema ético.

Pero sucede que la filosofía no es una ciencia, en el sentido (moderno) que esta palabra tiene para nosotros. La verdad como una representación objetiva de los fenómenos que se quieren conocer, y la finalidad primaria

55 De *anima*, termino latino que tradicionalmente fue traducido por *alma*; aquello que los psicólogos sólo pueden señalar con el término psiquismo, y que trata de nombrar la vida interior de un individuo.

de garantizar una acción efectiva sobre la realidad, asegurando el dominio para la realización de los proyectos humanos, gobierna el trabajo científico en toda su diversidad, pero no dirige necesariamente al pensamiento entregado a la tarea de filosofar. De hecho, es muy significativo que la filosofía ocupe un lugar marginal entre los saberes que el mundo reclama para su mantenimiento y su desarrollo. Esa marginalidad es un signo evidente de que ni la verdad, ni el objetivo a los que se aspira con el trabajo filosófico, pueden ser puestos al servicio de una acción que pretenda dominar algún aspecto de lo real. Y si esto ocurre de todos modos, como sucede en el caso de los discursos ideológicos, sólo puede llevarse a cabo al precio de traicionar el espíritu mismo de la filosofía, que desde su origen busca un saber ajeno a toda utilidad y en tensión a lo desconocido.

Quizás esto se comprenda fácilmente si reparamos en algunas significaciones, las más evidentes, del término "filosofía". Todos saben que esa palabra proviene de la lengua griega, y que en español puede ser traducida por "amor a la sabiduría". Ahora bien, lo que primero se descubre en esa expresión, es el hecho de que no designa el objeto de un saber (como por ejemplo bio-logía, el discurso sobre la vida [*bios*]), sino más bien una simple aspiración. El filósofo, a diferencia del científico, no posee un saber sobre el mundo, o sobre cierta región específica de la naturaleza; por el contrario, lo que posee es una disposición amorosa frente al conocimiento: lo desea de modo pleno, pero aún no dispone de él. En este sentido, la filosofía es una tarea que el hombre sólo puede llevar a cabo como preparación, y en la medida que sea capaz de reconocer su propia ignorancia. Es lo que se cuenta de Sócrates, que siendo el más sabio de los hombres según el oráculo de Delfos, había llegado a descubrir que su sabiduría se limitaba a "no creer saber aquello que no sabía".[56] En definitiva, más que contar con conocimientos que podría transmitir, el filósofo posee la lucidez que le aporta aquello que ignora, y gracias a lo cual puede iniciar un camino hacia lo verdadero.

Por otra parte, lo que el filósofo ignora no tiene las características de un problema científico, ni puede ser conocido con los métodos que utiliza la ciencia para producir su saber. El anhelo amoroso que moviliza el filosofar no busca revelar los aspectos aún desconocidos del mundo que vivimos, ni tampoco dar solución a las dificultades contingentes que pueden entorpecer la vida. Lo que preocupa a la filosofía son aquellas cuestiones enigmáticas u ocultas en sí mismas, que apremian al hombre desde siempre y que

56 Platón, *Apologia de Sócrates,* 20ss; véase también *Teetetos*, 150.

se nutren de su propia oscuridad. La patencia de nuestra finitud, por ejemplo, el hecho concreto de que un día dejaremos de existir, o la experiencia de una vida íntima y secreta que se desarrolla en nuestro interior, despiertan preguntas que apremian al pensar de un modo muy particular. Ante ellas, no parece haber caminos que conduzcan de modo seguro a la verdad, pero sin embargo, una vez formuladas, esas preguntas ya no pueden silenciarse. ¿Por qué debemos morir? ¿Qué sentido posee el breve tiempo que nos toca vivir? ¿Quiénes somos?… En cierto sentido, es posible decir que la ignorancia que moviliza las interrogaciones filosóficas no es meramente reflexiva. Todo lo contrario, el filósofo pregunta por aquello que, no siendo susceptible de representación alguna, forma parte de la existencia íntima de lo que *es* o de lo que *somos*. Por eso, sus problemas no sólo nacen de una especie de conmoción que sacude el pensamiento, sino que además terminan habitándolo con una exigencia irreprimible y muchas veces dolorosa.

Según Platón, fue también Sócrates quien llamó "el arte de ayudar a concebir" (mayéutica) a la labor de guiar el pensamiento en medio de la incertidumbre que generan las preguntas filosóficas. Siendo hijo de una partera, él mismo se había convertido en la ayuda adecuada para todos aquellos que deseaban dar a luz lo verdadero.[57] Esta semejanza es muy ilustrativa. Por un lado, permite hacerse una idea del aspecto perturbador de los problemas filosóficos, de su particularidad de poder instalarse en el pensamiento y apremiarlo con una pregunta incesante. Según aquella semejanza, esta pregunta habita la interioridad del hombre como un niño el vientre de su madre; crece lenta y silenciosamente, hasta llegar a provocar los dolores que anuncian un próximo nacimiento. Por otro lado, el fruto de las indagaciones filosóficas también se manifiesta como una transformación vital. Aquello que el filósofo anhela, la "sabiduría", no es un conocimiento objetivo de la naturaleza y de su utilidad, mucho menos un saber del aspecto objetivable de la vida humana. Si la verdad a la que aspira la filosofía puede ser comparada al acto de dar a luz, se debe a que ella no es de carácter discursivo (propositivo o conceptual), sino que pertenece al orden de la experiencia; no sólo acrecienta nuestro saber, opera directamente en lo que somos, nutriendo la vida humana de un conocimiento y una atención capaz de plenificarla de modo único.[58]

57 Platón, *Teetetos*, 148ss.

58 Por esta razón, podría decirse que sólo de modo derivado la filosofía puede convertirse en un trabajo de creación o clarificación de conceptos. Sin una experiencia de lo verdadero, en el sentido que acabamos de esbozar, el pensamiento no posee horizonte para su labor de conceptualización.

Más aún, la sola aspiración amorosa que realiza el acto de filosofar, movilizando el pensamiento en torno a lo desconocido, afecta la existencia y la transforma incluso antes de haber llegado a una decisión respecto a la verdad. Quien ha sido conmovido por aquello que ignora, pero que le pertenece más que cualquier otra cosa (su muerte, por ejemplo, o su propia interioridad), se ve lanzado a errar con el pensamiento, muchas veces a pesar suyo y no sin cierta desesperación. Pero en medio de ese vagabundeo sin meta aparente, o de ese peregrinaje en el interior de lo desconocido,[59] es posible que las preguntas propicien una experiencia de cercanía (e incluso de un extraño deleite) capaz de fundar una relación nueva con las cosas y los seres que forman parte de nuestro mundo. De alguna manera, lo que se ignora revela el carácter insólito, maravilloso o terrible de lo que existe; y esa evidencia, en la medida que permanezca en el horizonte de nuestra experiencia, arroja una luz nueva sobre el mundo. Por eso puede decirse que la filosofía es fiel a sí misma, a su origen y a su sentido, como ejercicio, como comportamiento, como actitud pensante ante la vida; y que es en la capacidad de guiar ese movimiento del pensar donde se encuentra su principal objetivo, y también su extraordinaria grandeza.

Ahora bien, si lo que caracteriza a la filosofía es esa atención o esa lucidez ante lo desconocido, cabe esperar que su vínculo con la infancia sea fecundo; ya que los niños, recién llegados a la vida, hacen del asombro la huella visible de su trato con las cosas. Sin embargo, un taller de filosofía con niños que intente establecer de modo efectivo ese vínculo, difícilmente podría operar como un instrumento del dispositivo escolar para llevar a cabo una "educación en valores". En realidad, los frutos que cabe esperar de esa relación nada tienen que ver con las expectativas que se formulan habitualmente en los proyectos educativos, orientados a desarrollar las habilidades que un sujeto necesita para funcionar en nuestro mundo tecnificado. La radicalidad de las preguntas filosóficas no es funcional al ritmo y las exigencias que pesan sobre el hombre en la actualidad, como tampoco lo es el asombro del niño y los cuidados que reclama su vida naciente. Por eso, más que intentar formar su pensamiento o su moralidad, la filosofía quizás sólo pueda acoger y cultivar la cercanía que el niño posee con lo que

---

59 Existe un rigor en ese peregrinaje. Ejemplo de ello es el significado que posee el término griego *teoría* en algunos diálogos de Platón. En *Fedón*, por ejemplo, y de acuerdo a lo que comenta EggersLan (nota 3 de su traducción, editada por Eudeba), *teoría* puede ser traducido por peregrinaje, en referencia a los antiguos ritos de circunambulación en torno a los lugares sagrados. En función de ese significado, puede pensarse la labor del entendimiento (*teoría*) como un pausado y cuidadoso andar en torno a lo verdadero.

existe, tratando de darle voz a su propio asombro y cuidando su capacidad de permanecer ante la maravilla del mundo. Tarea ciertamente poco productiva; pero una de las pocas que, dentro de la escuela, podrían ofrecer un espacio de resistencia a los mecanismos que operan sobre la infancia para garantizar la continuidad del mundo técnico, de su disciplina y sus imperativos, tan ajenos a la inquietud y la alegría del niño.

En otras palabras, el objetivo primario de los talleres de filosofía en la escuela no puede ser de ningún modo formativo, y por lo tanto es imposible que en ellos se lleve a cabo una "educación en valores". Todo lo contrario. Si hay algo que la filosofía puede cultivar cerca de la infancia, es la distancia que el niño posee con respecto al mundo adulto, esa distancia que lo mantiene protegido de las valoraciones y los automatismos que gobiernan nuestra cotidianidad. Más que operar como ordenador del discurso y el comportamiento, el filosofar puede fortalecer esa capacidad que posee el niño de mantenerse en el retiro de su experiencia, donde su singularidad crece en el trato íntimo con las cosas. Y si bien la habilidad que poseía Sócrates para ayudar a concebir es muy poco común, quien asume el lugar de docente en un taller de filosofía con niños debe estar dispuesto a mantenerse él mismo en retiro, y a buscar el modo de que sus señalamientos sean una invitación para el pensar, más que una estrategia o una respuesta que fagocite la perplejidad del niño.

Podemos intentar clarificar lo que hemos dicho con un ejemplo, que al mismo tiempo puede ayudar a formarse una idea adecuada del modo en que es posible desarrollar el ejercicio de la filosofía en la escuela.

Desde hace tiempo, estamos a cargo de un taller de filosofía con niños que funciona de forma permanente en una escuela de nuestra ciudad. En varias oportunidades hemos recibido el pedido de abordar con los niños la problemática de los "valores". Pero en una ocasión, maestras de Nivel Inicial pidieron que nos ocupáramos de ciertos "valores" que se habían trabajado en otras áreas y proyectos, con el fin de poder visualizar los resultados de su tarea. Aceptamos la propuesta; pero en el diseño de nuestra clase tuvimos en cuenta, además de los objetivos planteados por las maestras, nuestra convicción de que la verdadera riqueza del encuentro de la filosofía con la infancia radica en la afinidad de sus experiencias. Por eso pensamos una actividad que les permitiera a los niños, en la medida de sus fuerzas, exceder los límites del trabajo realizado en otras áreas.

La dinámica habitual de los talleres de filosofía con niños, al menos los que se encuentran bajo nuestro cuidado, está determinada por un modelo que, si bien algunas veces se altera por circunstancias especiales, en general rige la mayoría de los encuentros. Habitualmente se selecciona un relato en función de la problemática o el asunto que se pretende abordar, se lo reduce a su esquema argumental y se narra a los niños una versión que intenta ser fiel, por lo menos, al núcleo de sentido que gobierna la historia original.[60] Como cabe imaginar, lo que se procura es que el relato opere como una invitación a percibir ese aspecto problemático de lo real, pero también se espera que despierte en los niños algún recuerdo de experiencias donde se hayan visto involucrados en esa realidad. De ese modo, es posible avanzar a un segundo momento de la clase, en el cual se utilizan distintas estrategias discursivas para desencadenar un diálogo grupal en torno a las preguntas de los niños.[61] Los primeros interrogantes suelen apuntar a desentrañar aspectos oscuros o curiosos del relato, y gracias a ellos se puede comenzar a vincular lo narrado con la vida de los pequeños.

El corazón del encuentro es ese momento en el que varias voces se acompañan, entre cuestionamientos y afirmaciones, para rondar un asunto e ir penetrando (a fuerza de interrogantes) distintos niveles de profundidad. Podría decirse que esa práctica, con su modelo en los diálogos platónicos, es el momento en que se realiza el acto de "atención" al aspecto enigmático del problema que se discute. Por eso, frecuentemente el dialogo se cierra con una pregunta que, o bien deriva en un problema más vasto al que se estaba tratando, o revela el centro en cierto modo misterioso de lo que se ha estado discutido. Sin embargo, antes de finalizar la clase, siempre se dispone del tiempo necesario para que los niños puedan tener la oportunidad de dar forma a sus ideas con otros modos de expresión. Por lo general, nosotros proponemos que a través de un dibujo el niño intente manifestar la impresión que guarda su pensamiento de la experiencia del encuentro.

60 Las historias en el taller no se leen, en todos los casos se narran. Por eso es necesario ese trabajo de simplificación sobre el relato, que no se pretende mutilar, pero que siempre necesita ser adaptado a las exigencias de la oralidad.

61 Quizás debamos aclarar que no existe ningún método o estrategia que garantice al docente conducir la clase hacia el objetivo que se ha propuesto; en realidad, lo que sucede habitualmente es todo lo contrario, las preguntas que al docente le parecían obvias muchas veces ni siquiera son formuladas, y surgen otras que conducen el encuentro hacia problemas que no podían anticiparse de ningún modo.

Este momento suele ser el más esperado por los niños, y también el que más sorpresas guarda para el docente del taller.[62]

Ahora bien, como material para desarrollar la clase sobre "valores" con los niños de Nivel Inicial (en Sala de cinco años), elegimos un relato sufí, llamado *El hijo del rey*. La narración no posee pretensiones estéticas, es sólo la descripción del contenido de una vieja historia, que ha sido contada de muy diversos modos y en diferentes tradiciones.[63] Este carácter tradicional nos aseguraba, en principio, la posibilidad de arribar con el pensamiento a una dimensión "arquetípica" del problema, y abandonar las discusiones (ya desarrolladas por las maestras) en torno a la contingencia de toda valoración. Además, la extrema sencillez del cuento nos obligaba a reinventar cada detalle de la historia, e incluso ha crear nexos que le dieran una unidad comprensible para los niños (algo que también ocurre con aquellos cuentos de una alta complejidad formal). Pero el principal motivo de nuestra elección, fue que el contenido de la historia excedía, filosóficamente podríamos decir, el tratamiento que por lo general se hace en la escuela de la problemática de los "valores".

En efecto, frente a la idea dominante de que existe en el hombre la capacidad (y el imperativo) de valorar cada acción y cada cosa con una medida que él mismo debe inventar, el relato sufí nos coloca ante un enigma más fundamental, que incluso llega a cuestionar la certeza que sostiene esa idea tan arraigada en todos nosotros. Con extrema sencillez, y con la potencia simbólica de imágenes verdaderamente tradicionales, la historia nos sumerge en un mundo que opera una inversión exacta de aquella idea, donde el hombre se presenta como autosuficiente, capaz de gobernar su propio destino y de otorgar el valor justo a cada cosa. En *El hijo del rey*, por el contrario, nos enfrentamos a la posibilidad de que la vida humana, de cada uno de los seres humanos, esté llamada a descubrir algo valioso en sí mismo, que la devolvería a su estado de plenitud y le mostraría su verdadero sentido. Que esta idea nos resulte extraña en la actualidad, no la descalifica de antemano para formar parte en una discusión con los niños. Todo lo contrario. En su anacronismo se encierra una fuerza intempesti-

62 Ver los dibujos, pertenecientes a niños de cinco años, que hemos agregado al final en forma de Apéndice. Esos trabajos son un buen ejemplo de la capacidad de simbolización, verdaderamente asombrosa en algunos casos, que poseen los niños desde muy temprana edad.

63 Conocemos otras dos versiones: una pertenece a los evangelios apócrifos, y se la llama *Himno de la perla*; la otra fue transmitida por Ibn-Sina (Avicena), y lleva por nombre *Qasida del Alma.*

va, de la que carecen las creencias comunes e irreflexivas que dominan de modo silencioso nuestro pensar.

Llegados a este punto, desearíamos poder compartir las discusiones que nacieron del encuentro con los niños, pero debemos reconocer que registrar esos diálogos es en cierto modo traicionarlos, algo así como volverlos un espectáculo para saciar nuestra curiosidad sin fin. A decir verdad, lo más importante de las clases de filosofía con niños no puede comunicarse, mucho menos por escrito. En compensación, transcribimos el relato sufí que trabajamos en aquella oportunidad, con la esperanza de que a partir de lo que hemos dicho puedan sospecharse (o quizás incluso cultivarse) frutos semejantes a los de aquel encuentro.

El hijo del rey

Una vez, en un país donde todos los hombres eran como reyes, vivía una familia, feliz en todo sentido, en medio de un ambiente de tales características, que las palabras no lo pueden describir en términos de cosa alguna conocida hoy por el hombre. Este país de Sharq parecía satisfactorio al joven príncipe Dhat; hasta que un día los padres le dijeron: "Querido hijo, es la costumbre obligada de nuestro país que cada príncipe real, cuando alcanza cierta edad, parta a fin de someterse a una prueba. Esto se hace con el objeto de prepararlo para su reinado, y para que logre en reputación, y de hecho —por medio del esfuerzo y el estar alerta—, un grado de hombría que no se obtiene de ninguna otra manera. Así ha sido ordenado desde el principio, y así será hasta el fin".

Por lo tanto el príncipe Dhat se preparó para su viaje, provisto por su familia del sustento que ella podía brindar: una comida especial que lo alimentaría durante su exilio, de pequeño tamaño aunque ilimitada en cantidad.

Además le dieron ciertos recursos, que no es posible mencionar, que de ser usados adecuadamente, lo protegerían.

Debía viajar a cierto país, llamado Misr, e ir disfrazado. Fue así como le dieron guías para el viaje, y ropas adecuadas a su nueva condición: ropa que tenía poca semejanza con la usada por alguien con sangre real. Su tarea era rescatar cierta joya, custodiada en Misr por un temible monstruo.

> Cuando partieron sus guías, Dhat quedó solo, pero pronto se encontró con alguien que se hallaba cumpliendo una misión similar, y juntos pudieron mantener vivo el recuerdo de sus orígenes sublimes. Pero, debido al aire y a la comida del país, una especie de sueño pronto descendió sobre ambos. Y Dhat olvidó su misión.
>
> Durante años vivió en Misr, ganándose la vida y desempeñando un humilde oficio, aparentemente ajeno a lo que debería estar haciendo.
>
> Por un medio que les era familiar, pero desconocido para otras personas, los habitantes de Sharq llegaron a conocer la lamentable situación de Dhat, y trabajaron juntos, en una forma por ellos conocida, para ayudar a liberarlo y permitirle perseverar en su misión. Por un medio extraño un mensaje fue enviado al pequeño príncipe, diciendo: "¡Despierta! Pues eres el hijo de un rey, enviado en una misión especial, y debes regresar a nosotros".
>
> Este mensaje despertó al príncipe, quien logró encontrar al monstruo, y mediante el uso de sonidos especiales, logró que se durmiera, tomando la inapreciable joya que éste había estado custodiando.
>
> Entonces Dhat obedeció los sonidos del mensaje que lo habían despertado; cambió sus vestiduras por las de su país y volvió sobre sus pasos, guiado por el Sonido, al país de Sharq.
>
> En un tiempo sorprendentemente corto, nuevamente Dhat contempló sus antiguas vestimentas, y el país de sus antepasados, y arribó a su hogar.
>
> Sin embargo, ahora, debido a sus experiencias, pudo ver que se trataba de un lugar que tenía más esplendor que nunca, un lugar seguro para él; se dio cuenta de que era el lugar rememorado vagamente por la gente de Misr como Salamat; palabra que para ellos significaba Sumisión, pero que, ahora pudo verlo, significaba Paz.[64]

* * *

¿Existe en la vida algo valioso en sí mismo, o somos nosotros los responsables de valorar el mundo en función de una perspectiva? ¿Nuestra existencia posee *un* sentido, algo verdaderamente importante que debe ser descubierto con esfuerzo y atención; o por el contrario, el sentido (lo valio-

64 Idries Shah, *Cuentos de los derviches*, Bs. As., 1973, Paidós, pp. 232-233.

so) es algo que debe inventarse de acuerdo a la orientación de nuestro deseo? ¿Son correctas las valoraciones que compartimos con las personas que frecuentan nuestro mundo; o existen motivos para pensar que podamos errar con esa medida común? ¿Qué significa que el hallazgo de lo valioso conduzca al descubrimiento de la Paz; es sólo parte de la historia o esa idea tiene algún asidero en la realidad? ¿Qué es valioso? ¿Qué da sentido? ¿Qué es Paz? ¿Por qué? ¿Por qué?

Preguntas de adulto, que sólo reflejan las intenciones que nos convencieron de utilizar esta historia, pero que están muy lejos de mostrar la seriedad de las preguntas infantiles que conducen cada encuentro.

Apéndice

El tiempo





El tiempo en el cuerpo





e-book

Filosofar con niños

Reflexiones en torno a la práctica

J. M. Moretti, Joaquín Vazquez, Pablo Olmedo, Juan Salinero, Florencia Porporato, Susana Ivulich y María. C. Tissera

Este breve libro está escrito por los integrantes del Proyecto "Filosofía con Niños" desarrollado en el marco del Programa de Voluntariado Universitario, Convocatoria 2012. Durante un año, los integrantes del proyecto dictaron talleres de filosofía con niños en diferentes escuelas públicas y rurales, situadas en zonas aledañas a la ciudad de Río Cuarto. Los artículos que lo componen son el resultado de la reflexión sobre esas prácticas. La publicación del texto tiene el propósito de realizar una contribución al campo de la educación, mostrando algunos de los aportes que la filosofía podría realizar en los ámbitos de educación primaria. La reflexión sobre la práctica concreta en los talleres es fundamental en este sentido. Es precisamente en el momento de la clase, en esa interacción viva con los niños, en donde emergen nuevos significados que permiten pensar el sentido y el alcance de una propuesta educativa que pretende incorporar la filosofía en las escuelas. El propósito de estos textos no es otro que el de tender puentes para propiciar un diálogo, necesario, con los maestros de nivel primario, con el fin de abrir espacios de creación y reflexión conjunta que permitan inaugurar nuevas perspectivas educativas.

Colección Académico-Científica
c*a+c





